

D 2018



*SOBRE O QUE NÃO (ME)  
DIZ A EDUCAÇÃO*

*práticas educativas (e) artísticas contemporâneas enquanto  
territórios de ação cultural, social e política*

*Lígia de Oliveira Lima*

*José Carlos de Paiva, orientador  
Emily Pringle, co-orientadora*

Tese apresentada para obtenção do grau de  
Doutoramento em Educação Artística

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutoramento em  
Educação Artística, aprovada por unanimidade, em Provas Públicas  
realizadas na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, em  
18 de dezembro de 2018 por um júri constituído por:

Presidente nomeado pelo Reitor da Universidade do Porto,  
Professor Doutor Mário Bismarck; Professora Doutora Olaia Fontal  
Merillas, da Universidad de Valladolid, Espanha;  
Professor Doutor Álvaro Samuel Guimarães da Mota,  
da Escola Superior de Música e de Artes do Espetáculo - IPP;  
Professora Doutora Catarina S. Martins,  
da FBAUP; Professora Maria Elvira Leite,  
Especialista de Reconhecido Mérito na área científica  
e pelo Professor Doutor José Carlos de Paiva,  
da FBAUP (como orientador)

Para a Leonor e para a Carolina

## AGRADECIMENTOS

As páginas que se seguem revelaram-se extensas pelo envolvimento de um alargado número de pessoas que contribuiu ativamente para que este trabalho fosse possível. A todos o meu sincero e profundo obrigada.

Dirijo o primeiro agradecimento ao meu universo de afetos. Na minha família e nos meus amigos(as) encontrei espaços e tempos de suspensão necessários perante a agitação e a complexidade em que se inscreveu esta tese. A eles devo um agradecimento afetivo imenso, não só pelo apoio incondicional ao longo de todo o percurso, como também pela construção de um lugar que me possibilitou elaborar um pensamento aprofundado relativamente a todas as questões que aqui se apresentam, pelas conversas, pelos silêncios, pelas pausas, pelas ações e pelas cumplicidades. Agradeço particularmente ao meu médico e amigo de longa data, por saber cuidar de uma forma tão altruísta, na sua imensa generosidade. Faz-me confiar. Nas conversas que vamos tendo vou conseguindo apaziguar a minha relação com as coisas.<sup>1</sup>

Este trabalho é para as minhas filhas, que cresceram durante a sua adolescência ao lado de uma tese que a Mãe foi persistindo em manter fora da gaveta. A presença afetiva com que acompanharam todo o processo refletiu um apoio que senti ser fundamental. Com elas penso uma educação que se constrói essencialmente fora dos limites institucionais. Com elas fui ouvindo as vozes de todas outras aprendizagens.

Ao meu companheiro de mais de três décadas, cúmplice desde sempre nesta relação de inquietação que mantenho com a minha existência. Pela partilha que persiste entre nós e que me vai possibilitando reconhecer que as impossibilidades são apenas aparentes relativamente ao olhar que construímos sobre as coisas.

Aos meus laços familiares, devo a essência deste trabalho. Alguns deles evoco também, *in memoriam*:

"Uma Avó professora e educadora, que partilhou a sua essência com a essência que me define, uma Mãe, também ela professora, profundamente dedicada a uma educação inclusiva das várias expressões humanas, que me educou a aprender a olhar para fora de mim mesma,

---

<sup>1</sup> Dr. Rui Sequeira



uma Tia cúmplice de brincadeiras, de expressões artísticas, de leituras e 'teatrices', uma outra Avó agregadora de uma grande família em torno da qual convergiam expressões culturais de cariz popular, um Avô marinheiro, cujo lugar rotineiro de eleição era uma escrivaninha, onde privilegiava a leitura e a escrita, um outro Avô educador, que dirigiu uma instituição de ensino ao longo de vários anos, tios (as) e primos (as) sensíveis às artes, à cultura, à educação, uma envolvimento familiar que me permitiu explorar esta relação de atração que mantenho com as linguagens educativas e artísticas. (...) No entanto, foi com o meu Pai que aprendi a possibilidade de pensar e agir, de uma forma concreta, para além da normalização." (ver páginas 94 e 95)

Por tudo isto dedico também este trabalho aos meus pais, que sempre me apoiaram ao longo do meu percurso de vida. Ao meu Pai, a quem este texto deve a sua essência, na inquietação que o define, agradeço a primeira leitura e o entusiasmo que me impulsionou a construir uma atitude de persistência, que fui mantendo até à conclusão do trabalho de escrita. À minha Mãe agradeço a energia e a tranquilidade de poder e saber esperar.

Nomeio agora todos aqueles que contribuíram ativamente para este trabalho de investigação nos contextos escolar, museológico, académico e comunitário.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Carlos de Paiva, também meu professor da Soares dos Reis durante a adolescência, devo toda a liberdade que encontrei para elaborar o discurso que aqui se apresenta. Com ele aprendi que existem inúmeros lugares que ainda não fazem parte do nosso campo de visão e que o nosso pensamento pode bastar para conseguirmos agir de forma significativa sobre a (nossa) aprendizagem.

À minha co-orientadora, Doutora Emily Pringle, pela generosidade da partilha, pela disponibilidade e pela cumplicidade nos encontros e conversas que tivemos. Com ela consegui elaborar um pensamento reflexivo e crítico relativamente à prática artística em contextos educativos (e) museológicos. Com ela aprendi a questionar os papéis que desempenhamos para uma manutenção da hegemonia.

Às alunas e aos alunos que mantiveram a inquietação em que se construiu esta tese. Agradeço especialmente aos que partilharam as suas ideias nas entrevistas exploratórias, no ano anterior à implementação da ação. O agradecimento emotivo vai especificamente para o grupo de investigação, pela entrega e pelo entusiasmo com que mergulhou comigo no trabalho de campo, mantendo um lugar na escola que, naquele ano, me fez sempre querer regressar.

Inevitavelmente quero agradecer ao Manuel Santos Maia, o artista educador com quem partilhamos práticas artísticas (e) educativas no espaço da escola, e cuja entrega e entusiasmo foi fundamental para o desenvolvimento de todo o trabalho de campo. Agradeço igualmente às artistas educadoras Inês Azevedo e Joana Mateus pela generosidade, pela disponibilidade e pela cumplicidade com que têm acompanhado todo o processo. Também um agradecimento muito especial a todos os outros artistas educadores que ajudaram a construir este trabalho que se prolongou no tempo, não só àqueles que trabalham na/com a Fundação de Serralves e na/com a Casa da Imagem como também noutros contextos diversificados, não institucionais, como é o caso da colaboração do escultor Paulo Neves ou da ilustradora Elsa Fernandes. Ao escultor Paulo Neves agradeço a generosidade na partilha do seu trabalho, quer na entrevista exploratória, quer no acesso ao seu atelier, onde os alunos puderam realizar diversas visitas nos anos subsequentes à implementação do trabalho de campo.

À ilustradora Elsa Fernandes quero expressar o meu profundo agradecimento também pela generosidade, pelo dinamismo e pela dedicação que transparecem na relação de cumplicidade que mantém com os diversos grupos de alunas e alunos com quem tem trabalhado ao longo dos anos. A sua ação tem sido fundamental enquanto elemento representativo de uma presença ativa das famílias na escola. Agradeço igualmente a participação ativa, a disponibilidade e o interesse das várias famílias que ajudaram a construir todo o ambiente no qual '*as outras aprendizagens*' puderam ter visibilidade na escola.

O meu reconhecimento também à Direção do Agrupamento de Escolas de Canelas, à Fundação de Serralves e à Casa da Imagem, a todos os professores(as) e colegas, nomeadamente deste curso doutoral, alunos(as), artistas e outros agentes da cultura e da arte que colaboraram ao longo de todo o processo e aos que, amavelmente, se

disponibilizaram a partilhar as suas reflexões comigo, para que este trabalho fosse mais esclarecido e fundamentado. Estão todos, de alguma maneira, presentes.

Um especial obrigada à Professora Doutora Catarina Martins, pela possibilidade de me ter confrontado com o arquivo que carrego. Também um agradecimento sentido ao professor Vítor Martins, pelas conversas cuja sensibilidade transparece numa disponibilidade para pensar com os outros.

À professora Elvira Leite, consultora da Fundação de Serralves, agradeço a presença em diversos momentos determinantes do trabalho de campo, nomeadamente na escolha do artista educador que colaborou neste trabalho. Agradeço o facto de, juntamente com a Coordenadora do Serviço Educativo Ambiente da Fundação de Serralves, Elisabete Alves, ter acreditado neste trabalho, validando a colaboração do Serviço Educativo. A ela agradeço também a partilha no encontro de reflexão final entre todos os participantes no trabalho de campo, presença que fez acompanhada pela Diana Cruz, também ela um apoio mediador fundamental no diálogo que se tem estabelecido com a escola.

Ao Professor Doutor Samuel Guimarães por me ter demonstrado que o foco daquilo que eu procurava se poderia inscrever nas práticas desenvolvidas pelos artistas mediadores e educadores do Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, tendo inclusivamente sugerido que procurasse trabalhar com o Manuel Santos Maia.

"Arte, como espaço de expressão do homem, atravessa todas as fronteiras que ele próprio ora artificialmente cria, ora dramaticamente destrói ao longo da vida. A liberdade individual e a ordem institucional são duas faces da mesma moeda em permanente conflito. Esta parece ser a realidade, com as especificidades e matizes de cada cultura."

Cândido Lima (2012)

**Imagem 1** Ato performativo na escola a partir de registros videográficos realizados por uma aluna do grupo de investigação para representar todo o processo desenvolvido no trabalho de campo



*"I don't say the things I say because they are what I think, I say them  
as a way to make sure they no longer are what I think." <sup>2</sup>*

Michel Foucault

---

<sup>2</sup> tradução livre da autora: "Eu não digo as coisas que digo porque são o que eu penso, digo-as como uma forma de me certificar de que não são mais aquilo que eu penso."  
<https://www.youtube.com/watch?v=qzoOhhh4aJg> min 14:04 (acedido em 9/2/2017)

## **ÍNDICE**

### **AGRADECIMENTOS**

14	<b>ANTECIPAÇÃO E DISTANCIAMENTO</b> <i>Metáfora para a construção do mito</i>
17	<b>RESUMO</b>
19	<b>INTRODUÇÃO</b>
27	<b>ROTEIRO</b> <i>As instituições envolvidas</i> <i>Os sujeitos participantes</i>
28	<i>O(s) contexto(s)</i> <i>A implementação da ação</i>
64	<i>A imprevisibilidade da ação para uma mudança de práticas</i>
71	<i>Fragmento(s)</i>
77	<b>ENTRE ESPAÇOS EDUCATIVOS (E) ARTÍSTICOS</b> <i>Territórios de ação</i> <i>Contextos artísticos educativos (em território museológico)</i>
84	<i>Contextos educativos artísticos (em território escolar)</i>

### **Parte I**

90	<b>(DES)ARQUIVAR</b> <b>SITUAR-ME NO PERCURSO E NO DISCURSO</b>
91	<i>À DERIVA _ não tenho nada para ensinar</i>
93	<i>PRIMEIRA MEMÓRIA _ movimento pendular</i>
94	<i>PRÁTICAS ESTRUTURAIS _ arquivar, para além da normalização</i>
97	<i>VARIANTES _ exclusões no percurso</i>
100	<i>DO PODER INVERTIDO E PARTILHADO _ subverter-se</i>

102	<i>AGIR NA PRÁTICA _ pesquisar o deslumbramento</i>
106	<i>CIRCUITOS _ contextos fechados?</i>
108	<i>RESILIÊNCIA _ Agir na (dis)solução</i>
112	<i>SER PROFESSOR _ o aluno que permanece na escola mas, agora, com o 'poder'</i>
115	<i>DICOTOMIAS À PARTE _ interferência e código</i>

## ***Parte II***

118	<b><i>NA SINGULARIDADE DO DISCURSO, AGIR E RECOLHER NO PLURAL dissenso e método(s)</i></b>
121	<i>PRIMEIRO MOMENTO _ desvio</i>
123	<i>FRAGMENTOS DE ESCRITA _ a (in)disponibilidade para (des)focar, na distância</i>
127	<i>NO INACESSÍVEL, O QUESTIONAMENTO E A INVESTIGAÇÃO _ a distinção do silêncio</i>
130	<i>PENSAR NA ESCRITA _ tinta invisível</i>
132	<i>TRAMA NARRATIVA _ diversidade enquanto lugar de contaminação</i>
136	<i>O DISCURSO _ registros das (outras) estruturas narrativas</i>
138	<i>FORMATOS NÃO CONVENCIONAIS _ variáveis</i>



### **Parte III**

- 142 **O DISTANCIAMENTO DA PEDAGOGIA**  
*ENQUANTO FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM*  
*na procura de lugares de subjetivação*
- 143 **CULTURA COMO CÓDIGO** \_ arte normalizadora
- 145 **MEDIAÇÃO (IN)DISCIPLINADORA** \_ arte enquanto  
*'produto' educativo*
- 150 **APRENDIZAGEM POR FAZER** \_ relativizar a repetição (tempo  
e espaço)

### **Parte IV**

- 159 **(MINAR) O TERRITÓRIO EDUCATIVO DA ESCOLA**  
*condicionantes*
- 163 **(DIS)FUNÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS ATORES EDUCATIVOS**  
\_ percursos (in)determinados
- 167 **EDUCAÇÃO FUNCIONAL** \_ o (não) lugar da politização cultural
- 173 **A INTERFERÊNCIA** \_ lugares de definição
- 176 **O ATO PERFORMATIVO DA PESQUISA** \_ preâmbulo

### **Parte V**

- 188 **PLANO DE FUGA**  
*simulações e trajetória(s)*
- 181 **PODER DECIFRAR** \_ na possibilidade da escolha
- 190 **VARIÁVEIS À FORMATAÇÃO** \_ mudar de lugar
- 198 **NO(S) LIMITE(S) DO TERRITÓRIO** \_ o laboratório (de aprendizagens)
- 202 **FORÇAS DE (A)TRAÇÃO** \_ para uma construção das  
outras aprendizagens
- 211 **PRIVILÉGIOS** \_ na diversificação dos discursos

## **Parte VI**

219	<b>RESISTÊNCIA E RENDIÇÃO</b> <i>considerações finais</i>
220	<i>INTERVIR, para evitar interferir</i>
224	<i>A DINÂMICA PROFESSOR(A)-ALUNO(A)-ARTISTA, enquanto formato educativo para uma ação (lúdica) estratégica na implementação do currículo</i>
226	<i>INSTRUMENTALIZAÇÃO DA PRÁTICA ARTÍSTICA, enquanto silenciar educativo</i>
229	<i>DERIVAS AO DISCURSO UNILATERAL, educativo</i>
232	<i>NO DISTANCIAMENTO, a distinção</i>
234	<i>PRÁTICAS EDUCATIVAS (E) ARTÍSTICAS, para uma construção das outras aprendizagens</i>
237	<b>REFERÊNCIAS</b> <i>ANEXOS I _ Metas de educação visual e de educação tecnológica de 2º Ciclo</i> <i>II _ Documentos referentes ao projeto 'Entre Espaços Educativos e Artísticos'</i> <i>III _ Documentos referentes à exposição "É a minha própria casa, mas creio que vim fazer uma visita a alguém"</i> <i>IV _ Documentos referentes ao 'Projeto Anual com Escolas' 2012/2013</i> <i>V _ Projeto 'Penínsulas'</i>



**imagem 2** Aluno do grupo de investigação durante a visita à Fundação de Serralves

### *ANTECIPAÇÃO E DISTANCIAMENTO*

#### *Metáfora para a construção do mito*

E se os edifícios, as plantas e os objetos doutros lugares viajassem e me visitassem aqui, neste lugar onde cresço? Eu tenho alguns espaços onde todos os dias cresço mais um bocadinho. Aliás, eu tenho muitos espaços! Só dentro da minha escola existem mil, pequenos e grandes espaços e alguns lugares especiais. Tenho o caminho para casa e os lugares que imagino estarem lá! E o resto todo.

Construí um mapa interior, meu, que tem muitos lugares que partilho com os outros. Acho que os outros podem ter também esses lugares, mas noutros mapas. Eu também acho que me envolvo mais nos lugares dos mapas dos outros quando viajo com eles até lá. Podemos partilhar os lugares que construímos cá dentro se aprendermos a sair do nossos espaços e se descobrirmos os espaços dos outros.

Visito lugares desconhecidos. Relaciono-me com eles da minha perspectiva. Aproximo-me... ou afasto-me? As pessoas que os habitam podem ajudar-me nessa indecisão?

Gostava de conhecer outras coisas diferentes e novas. Gostava que essas coisas diferentes e novas me conhecessem a mim. Há tantas coisas que não compreendo. Às vezes gostava de compreender algumas, outras vezes gostava apenas de saber que existem, mesmo que não as compreenda. Só o estarem lá faz com que eu me transforme e cresça mais um bocadinho. Também não temos de compreender tudo. É tão bom sentir sem perceber nada. E não ter essa preocupação, de perceber. Desenvolvo-me como respiro. Ouço melodias que não decifro. Mas ouço e gosto. Isso faz-me sentir, e sentir ajuda-me a desenvolver.

Gosto de construir memórias com os outros. Gosto que todos os dias sejam um bocadinho diferentes e, às vezes, gosto que se repitam.

"Arte, não sei bem o que é e queria saber". Eu imagino. Não penso nisso... mas agora tenho de pensar, falou-se dessa palavra na aula. Também vem escrita no meu livro. Acho que tem a ver com museus. "Eu imagino o museu com vários quadros e coisas antigas. Nunca fui a um, mas gostava de ir aquele que há ali no Porto, o de Serralves." Também "não conheço nenhum artista." Eu imagino. "Imagino que os artistas podem estudar em mesas grandes e espaçosas para terem as ideias." "Gostava de conhecer artistas famosos como Picasso e Leonardo da Vinci." Também "gostaria de conhecer um escultor." <sup>3</sup>

A minha professora disse-nos que vinha alguém à nossa aula. Vamos trabalhar juntos. Todos juntos, eu e o resto da turma, a minha professora e essa pessoa. Durante várias aulas! Não é só numa aula. Parece que essa pessoa é um artista que trabalha no museu. Aquele museu que eu disse que gostava de ir, o de Serralves. Tento imaginar como tudo vai ser. As aulas vão ser diferentes... mais um adulto na sala. O espaço da sala de aula se calhar vai ocupar um lugar diferente no meu mapa interior. Precisarei de aumentar as fronteiras?

---

<sup>3</sup> Frases retiradas de entrevistas exploratórias a alunas e alunos da Escola Básica e Secundária de Canelas (2012).



**imagem 3** Aluna do grupo de investigação durante a visita à Fundação de Serralves

Gostava que essa pessoa que vem do Museu de Serralves trouxesse plantas, edifícios e objetos que se calhar existem por lá. De certeza que se pode crescer por lá também. Imagino que sim. Esses espaços devem ter muitos lugares especiais para se conhecer. Esses espaços devem ocupar uma grande área no mapa interior de quem lá habita. Eu também acho que me envolvo mais nos lugares dos mapas dos outros quando viajo com eles até lá. Gostava de poder ir a esse lugar. Ir a sério, eu e esse lugar... e os outros.

Lígia de Oliveira Lima

Texto escrito para uma contextualização metafórica de antecipação do trabalho de campo (2014)



**imagem 4** Grupo de investigação durante a visita à Fundação de Serralves

## **RESUMO**

A escola e as instituições de divulgação da cultura e da arte, considerando a distância que persistem em manter entre si, numa dinâmica de cumplicidade, cristalizam distinções para uma manutenção das relações de poder na sociedade. Numa consciencialização de proximidade ou de distanciamento, as subjetividades mantêm um sentido de inclusão ou de exclusão com as aprendizagens que desenvolvem, relacionando-as com os diferentes lugares que integram o seu contexto de vida, e que partem sempre da família e da comunidade a que pertencem. Assim se reflete a herança cultural que carregam e que condiciona a sua interação com tudo o que as rodeia, condicionando, consequentemente, toda a sua aprendizagem.

Ter a possibilidade de refletir sobre o lugar que a arte ocupa no imaginário coletivo, passa pela oportunidade de experienciar formas de envolvimento nas suas práticas, sendo a escola um lugar privilegiado para que se consiga criar um contexto de aprendizagem nesse sentido. A arte pode ser pensada como mais uma peça, na qual o sistema em que nos inscrevemos se constrói. Expor o lugar sacralizado que esta ocupa no sistema hegemónico, pode ajudar a encontrar um território agonístico, no qual a educação artística consiga atuar. As relações de distância da arte e endeusamento do artista, assim como a não coincidente predominância do discurso sobre o passado associado à arte, utilizado pelos(as) alunos(as), são o ponto de questionamento, de onde se parte para um percurso de investigação que pretende trabalhar, a partir de uma ação participada num contexto preciso de prática em Educação Artística, a contemporaneidade e a humanização da arte e do(a) artista, numa desconstrução de mitos. A presença do museu de arte contemporânea, neste enquadramento, fundamenta-se enquanto espaço de validação da obra de arte, que integra um sistema complexo de relações e simultaneamente enquanto lugar privilegiado de questionamento. Pretende-se, assim, refletir nesta investigação, a partir de relações entre arte e a instituição promotora da arte, para um enquadramento de possibilidades de ligações com a escola. A escola propõe integrar a presença do museu, não apenas no discurso do(a) professor(a), mas também com artistas mediadores(as) e educadores(as) do serviço educativo, ativos(as) no espaço escolar, a partir de projetos de partilha baseados na sua própria prática artística.

Encarar a prática artística enquanto fuga à prática pedagógica, na distanciamento possível que a demagogia em que a subjetividade se constrói permite alcançar, é a provocação que este trabalho de

investigação incorpora, propondo questionar a própria pedagogia, a partir de uma abordagem reflexiva e crítica daquilo que são os papéis construídos para uma manutenção da hegemonia, especificamente os papéis do(a) aluno(a), do(a) professor(a) e do(a) artista.

**Palavras-chave:**

escola, museu, arte contemporânea, prática artística, subjetividade

## **INTRODUÇÃO**

Esta tese inscreve-se no contexto académico do Programa Doutoral em Educação Artística (pdEA)<sup>4</sup> pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP). Trata-se de uma investigação-ação, implicada num projeto oficina/residência artística, com o seu início em 6 sessões, de 100 minutos cada, desenvolvido por um grupo de 26 alunos, do 2º Ciclo do Ensino Básico, por mim, enquanto professora desse grupo e investigadora do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS), e por um artista mediador e educador do Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves. Este foi um projeto de investigação-ação que pretendeu questionar conceitos e paradigmas relacionados com a educação artística em contexto escolar e que teve como ponto de partida a partilha da prática artística por uma turma do 5º ano de escolaridade.

A investigação-ação desenvolveu-se no contexto das aulas de educação visual e de educação tecnológica, no ano letivo de 2012/2013, na Escola Básica e Secundária de Canelas, em Vila Nova de Gaia. A implementação do trabalho de campo, inicialmente prevista para durar seis semanas, prolongou-se por dez meses, tendo sido adaptada e ampliada, devido a vários acontecimentos que se expandiram no tempo e nas ações colaborativas que foram desencadeadas. Estas ações desenvolveram-se tanto no espaço da escola, com outros alunos(as) e professores(as), como fora do espaço da escola, com a comunidade/família e no espaço de arte contemporânea, Casa da Imagem, com outros(as) artistas educadores(as). Apesar de ter terminado a investigação-ação, os resultados refletiram-se numa alteração das práticas, a partir do desenvolvimento de um projeto de continuidade de diálogo nos anos subsequentes, no espaço da escola, com as mesmas instituições parceiras e com a colaboração de vários(as) artistas, mediadores(as) e educadores(as), das famílias e da comunidade escolar.

O trabalho de investigação partiu do interesse e da curiosidade que temas relacionados com a arte geram nos(as) alunos(as) no contexto da sala de aula, identificados durante o meu percurso como professora e investigadora. A relação de distância que a generalidade dos(as) alunos(as) mantêm com contextos artísticos, evidente em ideias como

---

<sup>4</sup> O Programa Doutoral em Educação Artística (pdEA) é um doutoramento conjunto entre a Universidade do Porto e a Universidade de Lisboa, através das suas Faculdades de Belas Artes da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.



"os artistas são heróis capazes de criar arte e têm realmente coragem para expor o seu trabalho no museu" ou "os museus guardam objetos nunca vistos, é quase inexplicável" (frases retiradas de entrevistas exploratórias aos alunos), gera mitos que se constroem como base da distinção cultural e como base da educação artística gerada no contexto educativo formal da escola. Num processo de desconstrução de ideias e mitos acerca do tema pretendeu-se, nesta investigação, que os(as) alunos(as) experienciassem ambientes especificamente relacionados com a arte e com a prática artística. Enquanto investigadora participante, foi essencial definir o meu papel, cuja prática pedagógica consistiu essencialmente em 'criar circunstâncias' (Fernand Deligny), abrindo a aula a experiências diretamente relacionadas com contextos de arte de forma a provocar, pela vivência e pela interpretação, o desenvolvimento do próprio pensamento. Confrontados(as) com questões mais do que com respostas, os(as) alunos(as) foram desafiados a correr riscos e a construir o seu próprio processo de subjetivação. "Que sentido para a investigação em educação artística senão como prática política?" (Martins & Almeida, 2013:15)

O museu de arte contemporânea é relevante nesta dinâmica, não só enquanto instituição educativa e lugar de legitimação da obra de arte, mas essencialmente enquanto lugar privilegiado de questionamento com um discurso dissidente. (Bishop, 214:59) Na prática artística contemporânea encontram-se trabalhos que frequentemente desafiam o que é ser artista e o que constitui a própria prática artística (Atkinson, 2012:2,3). É neste sentido que a colaboração ativa de artistas educadores(as) se mostrou determinante na investigação, não só pela partilha da prática artística como também pela relação do(a) artista educador(a) com o espaço de legitimação da obra de arte, o museu, e com as suas práticas educativas. Criaram-se laços afetivos entre os(as) alunos(as) e os(as) artistas, no desenvolvimento de um trabalho colaborativo continuado e abriram-se possibilidades não só para trabalhar a desconstrução de mitos como também para trabalhar o desenvolvimento da individualidade e do pensamento crítico nos(as) alunos(as). A investigação-ação definiu-se, neste sentido, como uma ação impulsionadora a partir da qual se desenvolveu todo este trabalho de partilha da prática artística com um artista educador do serviço educativo do museu, no espaço da escola. Subverteu-se assim o atual cenário na relação entre museu e escola em Portugal, assumindo-se o espaço da escola como determinante no diálogo entre estas duas instituições.

Esta tese de doutoramento (2012/2018) parte da escrita da minha dissertação de mestrado<sup>5</sup> (1997/2000), apesar do amplo arco temporal que separa ambos os trabalhos de investigação. Assume-se, na escrita que se apresenta, que a sua orientação se baseia num prolongado processo colaborativo de partilha da prática artística em contexto escolar. Se o período de tempo passado entre os dois momentos não foi registado em contexto académico, não deixou de corresponder a um contexto pessoal e pedagógico efetuado e reflete-se, inevitavelmente, na orientação epistemológica e metodológica que sustenta esta tese.

Uma década depois de terminada a dissertação de mestrado, definiu-se um contexto em que se exploram novos territórios na produção de conhecimento, no âmbito da educação artística em Portugal, numa comunidade científica que consegue ocupar um espaço definido de partilha e de debate no contexto nacional e internacional. Encontrei, assim, no Programa Doutoral onde inscrevi a minha pesquisa, possibilidades para desenvolver uma investigação aprofundada num trabalho assente em práticas colaborativas entre contextos educativos e artísticos.

Assim, é o tempo passado dentro do próprio contexto da tese de doutoramento, de 2012 a 2018, que me permitiu construir um pensamento progressivamente elaborado, num processo gradual, reflexivo e crítico de (des)construção do discurso, entre a fase de trabalho de campo, a análise de dados e o mergulhar na escrita. Ao longo desse processo, concentrei-me na desvinculação que o tempo se encarregou de desenvolver, por um lado, na minha perspetiva de sujeito que procura e investiga e, pelo outro, na de sujeito que age e transforma. É nessa intersecção que encontro o que pensava não estar lá, o que me foi desconcertando as expectativas, as ideias pré-concebidas e que descubro outras possibilidades. A investigação foi revelando um contexto educativo que, tendo como foco central a identidade autoconstruída do(a) aluno(a), acabou por impulsionar o meu próprio processo de subjetivação assim como o daqueles(as) que, ativamente, participaram neste trabalho. Defini pressupostos iniciais (2012) com que parti à descoberta. Encontrei pontos de reflexão que abrem espaços para novas procuras (2018).

---

<sup>5</sup> *An investigation into an artist in school project in a Portuguese middle school* ( MA in art, craft and design education, pela Universidade de Surrey - Roehampton, em colaboração com a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo)

**Ilustrando os pressupostos iniciais (2012) deste percurso, no sentido de tornar mais presente o caminho feito, refiro a finalidade então traçada:**

*A investigação pretende gerar aprendizagens nos(as) alunos(as) a partir de proximidades mediadas pelas instituições promotoras da arte contemporânea e pelos artistas no espaço da escola:*

- *Relacionando a arte com a atualidade e a contemporaneidade;*
- *Acedendo a diferentes códigos culturais diluindo, permeabilizando e contaminando fronteiras institucionais educativas formais e não formais;*
- *Humanizando o(a) artista e integrando a prática artística no quotidiano;*
- *Construindo experiências educativas exteriores a partir do interior da escola;*
- *Potenciando uma relação mais consciente, crítica e reflexiva dos(as) alunos(as), e entre escola e museu/instituições promotoras da arte.*

**No mesmo sentido se apresentam os atuais pontos de reflexão (2018):**

- *A procura de novas práticas educativas \_ entre alunos(as), professores(as), artistas educadores(as) e comunidade;*
- *A experimentação da prática artística para uma distanciação da prática pedagógica;*
- *A permeabilização dos espaços educativos escola/museu/comunidade/família;*
- *A desconstrução e o questionamento da identidade: o(a) aluno(a), o(a) professor(a) e o(a) artista, enquanto sujeitos ativos na sua própria subjetivação;*
- *A aprendizagem partilhada na desconstrução de práticas educativas e artísticas hegemónicas;*
- *A arte contemporânea e o serviço educativo do museu de arte contemporânea na procura de novos contextos em educação artística em Portugal.*

Numa análise crítica, defino os pressupostos com que parti para o trabalho de investigação, como perante a evidência de que o(a) professor(a) age de acordo com uma função pré-definida e que tem como meta uma aprendizagem previsível que se considera relevante

para o(a) aluno(a), definida pelo poder instituído. Este é o papel construído que se espera ser desempenhado pelo(a) professor(a).

O espaço significativo que a imprevisibilidade conquistou no decorrer desta investigação permitiu, no entanto, que um processo de desconstrução se debatesse na procura por outras subjetividades no contexto educativo. O que é relevante? A aprendizagem é relevante em que contexto? É relevante na denominação de um poder instituído ou pode construir-se na própria gestão da aprendizagem?

Esta investigação aponta para o papel ativo do próprio indivíduo no seu processo de subjetivação, no que diz respeito ao que pode ser 'relevante' aprender em contextos educativos formais, tanto no que se refere ao(à) aluno(a) como no que se refere a todos os sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem.

Esta tese pretende, através de uma experiência pedagógica questionar, decompor e reorganizar a ordem instituída assente na objetivação curricular enquanto eixo central educativo, especificamente na educação artística em contexto escolar e analisar as consequências desse trabalho de campo. A escola, enquanto lugar onde as aprendizagens devem ser expectáveis, é um lugar que se constrói previsível e controlado, onde se exigem as mesmas respostas a cada indivíduo para que possam ser atingidas metas e objetivos comuns. Este estudo propõe ampliar e expandir contextos de aprendizagem diversificados ao incorporar e assumir a sua essência subjetiva e imprevisível nas práticas educativas:

*"(...) We objectify learning when we access the same behavior for each student, assuming that the meeting of the preset objectives is the only learning that matters. This ignores the 'collateral learning' that, according to Dewey (cited in Ruitenberg 2010), exceed, our predictions in learning and may in fact be more pertinent for individual students than our preset objectives."*<sup>6</sup>  
(Kalin and Barney, 2014: 20)

Esta uniformização construída na escola acentua as diferenças na distinção cultural e social. Se o espaço ocupado pela escola for encarado como o Aparelho Ideológico Escolar que nos descreve

---

<sup>6</sup> Tradução livre da autora: "(...) Objetivamos a aprendizagem quando esperamos o mesmo comportamento para cada estudante, assumindo que atingir os objetos previamente definidos é a única coisa que importa. Isto ignora a 'aprendizagem colateral' que, de acordo com Dewey (citado em Ruitenberg 2010), excede, as nossas previsões daquilo que é aprendido, podendo ser, de facto, mais pertinente para os estudantes, individualmente, do que os objetivos predefinidos." (Kalin and Baley, 2014:20)

Althusser (1996:114), a sua função irá necessariamente condicionar a formação integral de cada indivíduo e perspetivar uma evolução de mentalidades e pensamentos compartimentados, com um papel na sociedade já pré estabelecido. Este estudo explora a possibilidade de que a escola, enquanto instrumento regulador da sociedade, também se pode assumir enquanto palco privilegiado de questionamentos e conflitos, podendo a educação artística ser um foco de contaminação para que a própria escola desconstrua a sua imagem enquanto pilar essencial dessa mesma sociedade. Pode a prática artística contemporânea provocar o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo neste contexto? A pesquisa procurou expandir a aprendizagem através do desenvolvimento de processos de transformação, onde foram evitados padrões e conceitos normalizados que 'pensam por nós' (Deleuze, 1968:164).

Esta investigação desenvolveu assim, no campo da educação artística, a desconstrução de práticas hegemónicas e de mitos em torno da arte e dos(as) artistas, que são comuns nos discursos dos(as) alunos(as), explorando a aprendizagem pela experiência e questionando a construção do que tem sido assumida como a identidade do(a) aluno(a), do(a) professor(a) e do(a) artista. Este processo desenvolveu-se a partir da partilha de espaços comuns e de uma participação reflexiva e crítica que, como consequência, ultrapassou, numa interação cultural e social, a esfera institucional, para o espaço híbrido de subjetividade do próprio indivíduo.

A prática artística foi, neste contexto, explorada enquanto catalisador na 'desconstrução' de uma identidade individual e coletiva, presa a uma cultura de escolarização, sendo palco privilegiado para o questionamento da própria educação artística em contexto escolar.

"A desconstrução surge como a vivência poiética e prática de um "pensamento contaminado". (...) A contaminação será o "leitmotiv" da desconstrução (Cf. Petrosino) (1994). (...) Sempre que um sistema de pensamento (filosófico, literário, político ou jurídico) for tido por homogêneo, hegemónico e inatacável, erguendo-se como dominante, será então aí que a desconstrução atua. Esta não será com a ajuda de alguma técnica exterior ao texto, mas antes pela agitação das suas próprias forças interiores. (...) Na verdade, pela contaminação, a "desconstrução" surge como um pensamento catártico. (...) A desconstrução será o 'pensamento por vir'. " (Meneses, 2013:184, 200, 203)

A noção de desconstrução do texto como um pensamento catártico em Derrida (1967) adapta-se aqui, à desconstrução de conceitos e práticas educativas e pedagógicas hegemónicas, no contexto formal da escola,

onde a ação do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) se pode refletir como força interior significativa, na procura de um pensamento educativo contemporâneo.

Diluir o sistema de pensamento da prática educativa na escola com o pensamento da prática artística, pode abrir um campo de possibilidades, assumindo-se este, como o discurso a partir do qual a escrita desta tese se constrói.

A tese começa por contextualizar a investigação, situando a escrita no envolvimento educativo e pedagógico em que se inscreve e desenhando o 'roteiro' da viagem feita ao longo do ano letivo 2012/2013, em trabalho de campo e a sua consequência, no projeto *Entre Espaços Educativos e Artísticos*, nos anos subsequentes. Foca, então, a importância dos acontecimentos que, de forma imprevisível, definiram a implementação desse trabalho e, nesse sentido, a forma como a metodologia se adequou à investigação. A partir deste enquadramento e procurando esclarecer o meu posicionamento, a escrita da tese faz-se também numa reflexão sobre o processo de transformação que sofreu o meu próprio pensamento enquanto professora e educadora ao longo de todo o processo.

Começo por refletir sobre os espaços onde a investigação se desenvolve e sobre a sua relevância no contexto das diversas ações. Estes espaços são transformáveis, permeáveis? Questiona-se a forma como as instituições educativas e artísticas se relacionam em Portugal e são também questionados o papel regulador da escola e a fuga ao risco do real no contexto educativo.

Segue-se uma etapa de escrita que reflete sobre a educação artística no contexto cultural, a partir da desconstrução de conceitos e mitos. Como os contextos artísticos e educativos em Portugal se relacionam com o discurso da identidade e da distinção cultural? Levanta-se a questão relativamente à arte na escola enquanto área de aprendizagem essencialmente prática e técnica. A arte pode ser uma área conceptual no contexto escolar, inserida numa dimensão reflexiva da construção do pensamento? Aqui refere-se não só o(a) aluno(a) mas também todos os intervenientes no processo educativo, ampliando o foco para o lugar ocupado pela comunidade e pela família.

Foi a partir do processo de desconstrução de mitos e conceitos que se definiu um processo de desconstrução dos papéis do(a) aluno(a) e do(a) professor(a). Que transformações podem acontecer, se a prática pedagógica se fundir com a prática artística? Projetos com artistas educadores na escola podem constituir um trabalho significativo neste sentido, assumindo as tensões e os conflitos que surgem neste contexto, como parte essencial do processo.

A diferença entre artistas e professores(as) decorre do seu posicionamento e das expectativas associadas aos respetivos papéis (Thomson & all, 2012). Partindo do princípio de que os papéis do(a) professor(a) e do(a) artista são ideias construídas, esta experiência pedagógica propôs desenvolver processos colaborativos entre os(as) alunos(as) e estes dois educadores(as), numa procura de desconstruir este paradigma de identidades encontrando, nesta prática colaborativa em concreto, outras abordagens no âmbito da educação artística, em Portugal.

Abre-se agora um campo de possibilidades, partindo da proposição de que a construção de práticas educativas e pedagógicas contemporâneas na escola podem ter como ponto de partida privilegiado a prática artística. Procurar construir um distanciamento da prática pedagógica num diálogo que se processa a partir do envolvimento dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) com artistas educadores(as) na escola, pode iniciar um processo concreto de desconstrução de práticas que mantêm a educação desenquadrada do tempo em que se insere. Essas outras práticas poderão assumir-se como um processo de reflexão coletivo sobre o paradigma da escola, questionando o lugar determinante que esta ocupa na construção da identidade individual e coletiva.

Sendo esta investigação apenas uma possibilidade define-se, no entanto, como uma proposta concreta e significativa para que outras práticas colaborativas entre contextos educativos e artísticos se possam desenvolver, expandindo possibilidades numa (des)construção de subjetividades no coletivo.

## ***ROTEIRO***

Apesar de se ter desenvolvido desenquadrada de determinados parâmetros educativos, inerentes a um contexto expectável escolarizado, a implementação do trabalho de campo desenhou-se de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Canelas, para o quadriénio de 2010/2014, considerando as metas das novas disciplinas de educação visual e de educação tecnológica, de 2º Ciclo do Ensino Básico (anexo I).

Com o envolvimento garantido dos parceiros, a investigação-ação foi proposta e aprovada em Conselho Pedagógico de escola, com o respetivo consentimento de todos(as) os(as) alunos(as) do grupo de investigação e respetiva autorização dos encarregados de educação. A investigação-ação foi igualmente aprovada pela Comissão da Proteção de Dados, cumprindo-se todo o enquadramento ético inerente a um trabalho desta natureza.

### *As instituições envolvidas:*

- \_ Escola Básica e Secundária de Canelas – Agrupamento de Escolas de Canelas, em Vila Nova de Gaia;
- \_ Museu de Arte Contemporânea de Serralves (MACS), Serviço educativo (SE) da Fundação de Serralves, no Porto;
- \_ Casa da Imagem \_ Fundação Manuel Leão, em Vila Nova de Gaia;
- \_ Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP) \_ Núcleo de Educação Artística do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (nEA\_i2ADS/FBAUP).

### *Os sujeitos participantes:*

- \_ Grupo/turma de 26 alunos e alunas, do 5º ano de escolaridade;
- \_ Professora de educação visual e de educação tecnológica, diretora de turma e investigadora;
- \_ Mediadores(as), artistas educadores(as);
- \_ Investigadores(as);
- \_ Comunidade escolar;
- \_ Encarregados(as) de educação e famílias.



### O(s) contexto(s):

\_ Com início nas aulas de educação visual e de educação tecnológica do 2º Ciclo do Ensino Básico, a investigação-ação expandiu a outros contextos educativos e artísticos, formais e não formais, não previstos na proposta de tese, de que são exemplo aulas de educação musical, português ou ciências naturais, assim como o trabalho colaborativo que se desenvolveu com a Casa da Imagem ou com as famílias dos(as) alunos(as).

\_ Projeto *Entre Espaços Educativos e Artísticos*, consequência deste trabalho de investigação-ação, em implementação no Agrupamento de Escolas de Canelas desde a conclusão do trabalho de campo, no ano letivo de 2013, até à atualidade, com a parceria do Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, da Casa da Imagem, de diversos(as) artistas, educadores(as) e mediadores(as) e da comunidade. (anexo II)

### A implementação da ação:

#### ➤ fase 1 \_ **Proposta** (de abril a outubro de 2012)

- \_ Proposta do projeto de tese, no âmbito do curso doutoral em Educação Artística, pela FBAUP e respetiva aprovação;
- \_ Proposta de implementação do projeto ao Agrupamento de Escolas de Canelas e respetiva aprovação;
- \_ Proposta ao Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves para colaboração no projeto e respetiva aprovação;
- \_ Proposta a uma turma 5º ano da Escola Básica e Secundária de Canelas para participar no projeto, respetiva aprovação de todos os(as) alunos(as) da turma e respetiva autorização de todos os encarregados(as) de educação. A seleção da turma fez-se de acordo com o horário letivo que me foi atribuído em 2012/2013, enquanto diretora de turma e professora responsável pela docência das disciplinas de educação visual e de educação tecnológica na mesma turma. Tendo ficado diretora de turma de duas turmas de 5º ano de escolaridade nesse ano letivo, a opção fez-se pela direção de turma com o maior número de horas atribuídas no horário, de forma a possibilitar, tanto uma maior flexibilidade na implementação do trabalho de campo, como uma maior proximidade com os(as) alunos(as) e com os(as) encarregados(as) de educação.
- \_ Proposta à Casa da Imagem para colaborar no projeto e respetiva aprovação;

➤ *fase 2 – **Preparação** (outubro e novembro de 2012)*

- \_ Reuniões preparatórias com o artista mediador e educador do Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, Manuel Santos Maia<sup>7</sup>;
- \_ Preparação dos materiais, espaços e condições necessárias;
- \_ Calendarização.

➤ *fase 3 – **Trabalho de campo** (de outubro de 2012 a setembro de 2013)*

\_ *Etapa não prevista (outubro):* Convite feito aos alunos e alunas do grupo de investigação, através da caderneta escolar, numa aula de educação visual, para a inauguração da exposição “*É a minha própria casa, mas creio que vim fazer uma visita a alguém*”, de Manuel Santos Maia (o artista mediador e educador que trabalhou com o grupo de investigação), na Casa da Imagem, em Vila Nova de Gaia (anexo III). O convite foi-me feito pelo próprio Manuel Santos Maia na primeira reunião de preparação do trabalho de campo que tivemos, no espaço da Casa da Imagem, durante uma pausa na montagem da exposição. A inauguração teve lugar antes da implementação da residência artística de 6 sessões na escola, fora do horário escolar, num momento em que os(as) alunos(as) ainda não conheciam o artista. Nenhum(a) aluno(a) apareceu no dia da inauguração.

\_ *Etapa prevista (novembro e dezembro):* Residência artística de 6 sessões de 100 minutos cada, distribuídas ao longo de 6 semanas, nas aulas de educação visual e de educação tecnológica, com o artista mediador e educador do Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, Manuel Santos Maia, desenvolvida a partir da partilha da sua prática artística, num espaço específico da escola, reservado para o efeito (sala de arrumos anexa a uma sala de aula) (imagens 5 e 6). Apesar de estar prevista apenas para 6 semanas, distribuídas pelos meses de novembro e de dezembro, a ocupação do espaço acabou por se prolongar até ao final de abril;

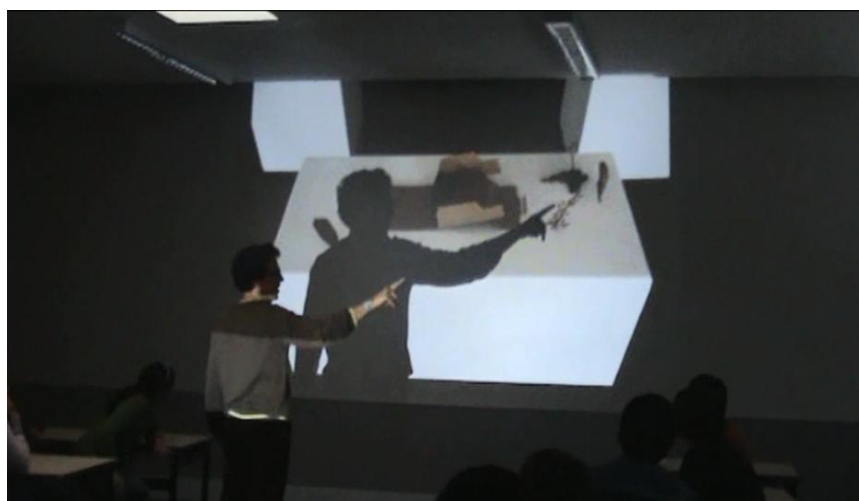
---

<sup>7</sup> Enquanto artista, assina Manuel Santos Maia. Nas outras práticas que desenvolve, nomeadamente enquanto mediador, curador ou educador, assina José Maia. Os alunos e alunas do grupo de investigação chamavam-lhe Manuel, razão pela qual, ao longo do discurso desta tese, será sempre feita a referência à sua assinatura enquanto artista.  
(<http://www.artecapital.net/entrevista-107-jose-maia>)



**imagens 5 e 6** Entrada (antessala) para o espaço cedido para a residência artística

— *Etapa não prevista (dezembro a abril)*: Inauguração, na escola, da exposição "*Arquitetar Utopia*", resultado do trabalho desenvolvido nas 6 sessões (maquete de uma cidade). A exposição, patente e em processo ao longo de quatro meses, entre 12/12/2012 e 12/04/2013, foi mediada pelo grupo de investigação, com a participação ativa dos restantes alunos(as) da escola, assim como de toda a comunidade educativa interessada em participar na sua construção, tendo-se desenvolvido, inclusivamente, um trabalho colaborativo em casa, com as famílias, que se adaptou ao *Projeto Anual com Escolas*, do Serviço Educativo da Fundação de Serralves (anexo IV);



**imagem 7** o artista educador apresenta o seu trabalho na sala de aula



**imagens 8 à 10** residência artística no espaço cedido pela escola para o desenvolvimento do projeto



**imagens 11 e 12** residência artística no espaço cedido pela escola para o desenvolvimento do projeto



**imagem 13** Inauguração da exposição "*Arquitetar Utopia*"



Etapa não prevista (dezembro): Visita de 3 alunos e 3 alunas do grupo de investigação acompanhados por alguns pais e mães à exposição "*É a minha própria casa mas creio que vim fazer uma visita a alguém*", de Manuel Santos Maia, na Casa da Imagem, em Vila Nova de Gaia. A visita foi mediada pela artista educadora e coordenadora da Casa da Imagem, Inês Azevedo, no dia 14 de dezembro de 2012, fora do horário escolar. Esta ação teve lugar após o desenvolvimento das 6 sessões na escola, a partir da renovação do convite feito anteriormente aos alunos(as) pela caderneta escolar, no final do mês de outubro, para a inauguração da exposição feito, agora, pelo próprio Manuel Santos Maia, para que pudessem visitar a mesma exposição, ainda patente na Casa da Imagem até final do mês de dezembro (imagens 14 à 19);



**imagens 14 e 15** Visita de alguns alunos e alunas do grupo de investigação e respetiva família à exposição "*É a minha própria casa, mas creio que vim fazer uma visita a alguém*", de Manuel Santos Maia



**imagens 16 à 18** Visita de alguns alunos e alunas do grupo de investigação e respetiva família à exposição "*É a minha própria casa, mas creio que vim fazer uma visita a alguém*" de Manuel Santos Maia

**imagem 19** Visita à exposição "*É a minha própria casa, mas creio que vim fazer uma visita a alguém*", de Manuel Santos Maia realizada à luz das lanternas devido uma falha elétrica no 1º andar da Casa da Imagem





– *Etapas não previstas (janeiro)*: Proposta feita pela direção da Escola Básica e Secundária de Canelas, no sentido de preparar uma continuidade futura do projeto. Elaboração do projeto *Entre Espaços Educativos e Artísticos*, enquanto proposta adaptada nesse sentido;

– *Etapas não previstas (fevereiro e março)*: Integração do *Projeto Anual com Escolas*, proposto anualmente pelo Serviço Educativo da Fundação de Serralves às escolas, no contexto do trabalho de investigação. Este projeto contou, no enquadramento desta investigação-ação em particular, com a participação ativa dos(as) encarregado(as) de educação e das famílias, revelando-se uma plataforma de visibilidade para a sua intervenção, relativamente ao trabalho que estava a ser desenvolvido pelos filhos e filhas na escola. Este trabalho colaborativo partilhado, foi-se fazendo entre a casa dos(as) alunos(as) e a escola, tendo resultado numa só peça, trabalhada ao longo de 3 aulas de educação visual e de educação tecnológica, de 100 minutos cada. Este tempo da ação desenvolveu-se numa partilha da prática artística feita pela ilustradora Elsa Fernandes, mãe de uma aluna do grupo de investigação, no espaço da sala de aula, com o objetivo de agregar todo o trabalho que as famílias tinham desenvolvido em casa. (imagens 20 à 25)

Esta extensão da investigação possibilitou adequar evidências que surgiram relacionadas com o interesse demonstrado pela família no projeto. Foi, assim, possível concretizar um trabalho colaborativo, cuja planificação fez parte de um trabalho partilhado, desenvolvido com todos os alunos e alunas do grupo de investigação e respetivos(as) encarregados(as) de educação, em reuniões realizadas para o efeito;



**imagem 20** Sessão na escola com a ilustradora Elsa Fernandes, mãe de uma das alunas



**imagens 21 a 23** Ato performativo pelo grupo de investigação, utilizando o trabalho realizado com as famílias, adaptado ao *Projeto Anual com Escolas* do Serviço Educativo da Fundação de Serralves



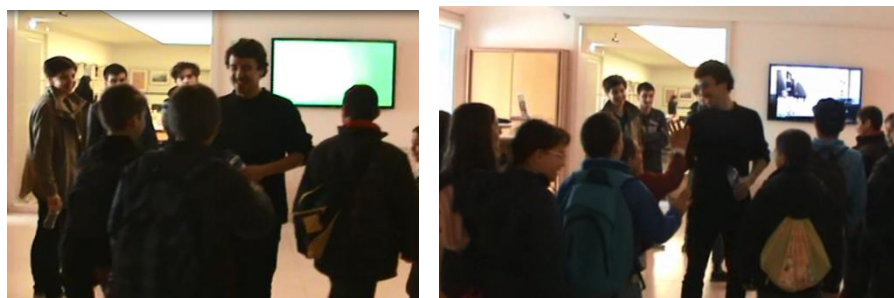
**imagem 24** Sessão na escola com a colaboração/dinamização da ilustradora Elsa Fernandes





**imagem 25** Aplicação de algumas peças realizadas pelas famílias, num trabalho adaptado ao *Projeto Anual com Escolas* do Serviço Educativo da Fundação de Serralves

Etapa prevista (março): Visita do grupo de investigação, no dia 8 de março de 2013, à Fundação de Serralves e ao Museu de Arte Contemporânea de Serralves (26 à 37), com mediação de Manuel Santos Maia, responsável também pela dinamização da oficina que se realizou no mesmo dia, na sala do Serviço Educativo do museu, "*O ofício de Tantos Horizontes e Imagens*". (anexo IV) (imagens 37 à 42) Nesta visita, os alunos e as alunas voltaram a ver o artista mediador e educador com quem tinham trabalhado, três meses depois da sexta e última sessão na escola. (imagens 26 e 27) A visita realizou-se num momento de transição entre exposições. (imagem 29)

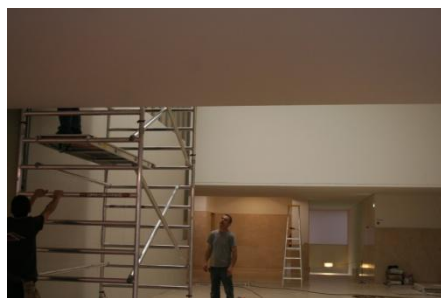


**imagens 26 e 27** Reencontro com Manuel Santos Maia na Fundação de Serralves



**imagem 28** Visita aos jardins da Fundação de Serralves





**imagens 29 e 30** A visita realizou-se num momento de transição entre exposições, apesar de estar patente uma exposição na sala ao lado do Serviço Educativo \_ registos de imagem feito pelos(as) alunos(as) do grupo de investigação



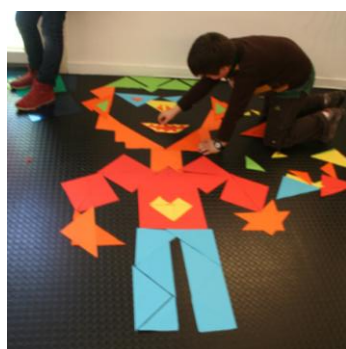
**imagens 31 e 32** Registos de imagem feito pelo grupo de investigação no interior dos espaços do museu de arte contemporânea



**imagens 33 à 36** Registos de imagem feito pelo grupo de investigação nos jardins da Fundação de Serralves

**imagem 37** Trabalho realizado na janela da sala do Serviço Educativo durante a oficina *O ofício de Tantos Horizontes e Imagens*. No exterior, obra de Julião Sarmento



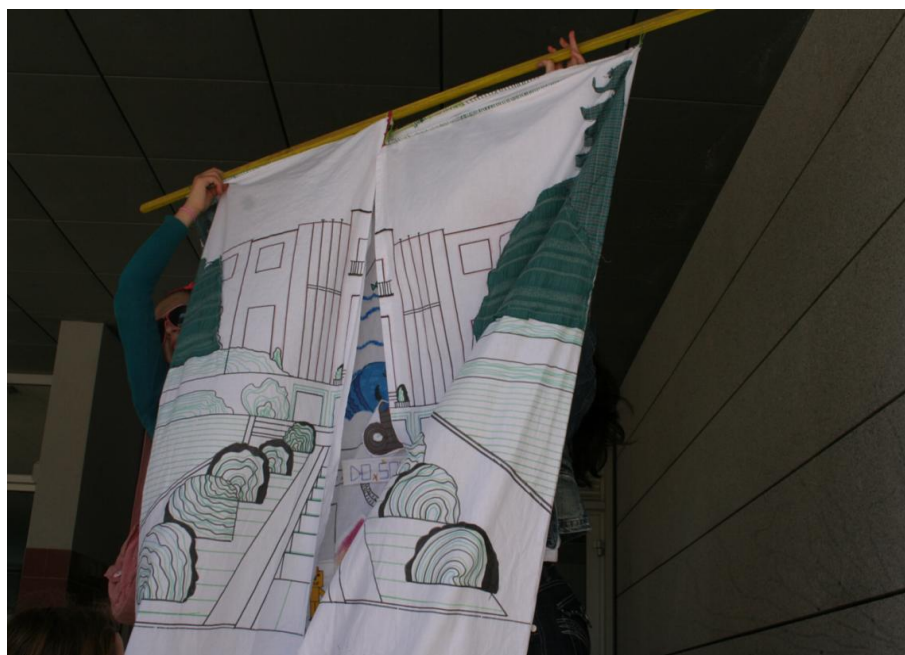


**imagens 38 à 42** Oficina *O ofício de Tantos Horizontes e Imagens*, realizada na sala do Serviço Educativo

— *Etapa não prevista* (abril): Abertura da Exposição *Arquitetar Utopia*, enquanto espaço público, durante os dias 18 e 19 de abril de



2013, *Dias do Agrupamento*<sup>8</sup>, com mediação do grupo de investigação e visita das famílias, assim como com ações performativas pelo grupo de investigação, a partir do trabalho desenvolvido entre as famílias e a escola, em diversos espaços da Escola Básica e Secundária de Canelas, no âmbito do *Projeto Anual com Escolas* (imagens 43 à 46)



**imagem 43** Ato performativo na entrada da escola durante os *Dias do Agrupamento*



**imagem 44** Visita mediada pelo grupo de investigação à exposição "*Arquitetar Utopia*" durante os *Dias do Agrupamento*

---

<sup>8</sup> Os *Dias do Agrupamento* têm sido um momento de abertura da escola à comunidade e à família, onde se realizam atividades dinamizadas e/ou organizadas pela comunidade escolar.



– Etapa prevista (abril): Encontro de Ações Colaborativas entre Contextos Educativos e Artísticos na Escola Básica e Secundária de Canelas, no dia 19 de abril de 2013. Este foi o encontro de reflexão final sobre o trabalho de campo, com a participação de todos alunos e alunas do grupo de investigação, encarregados(as) de educação e famílias, professores(as) da turma, professores da FBAUP, investigadores(as) do nEA-i2ADS, representantes e artistas educadores(as) do Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves e da Casa da Imagem; (imagens 47 à 56)



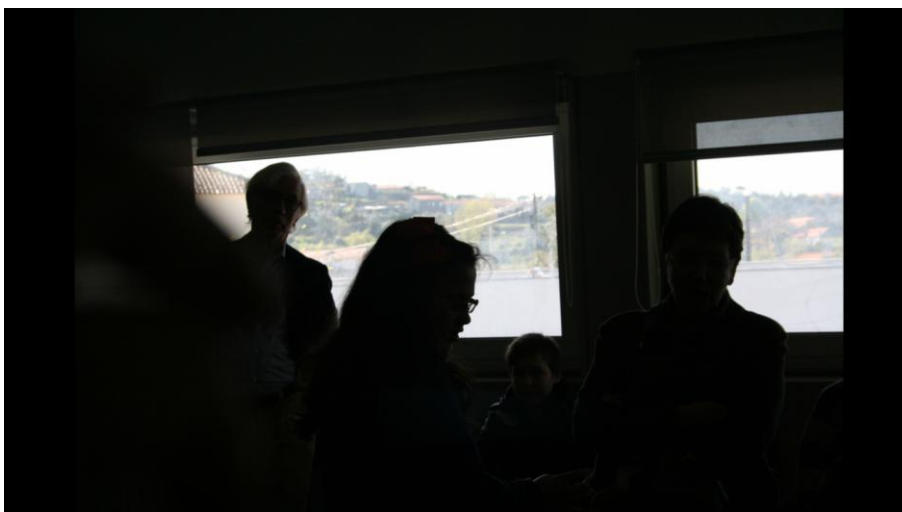
**imagem 45** Aluno regista imagens de uma visita mediada pelo grupo de investigação durante os *Dias do Agrupamento*



**imagens 46 à 51** *Encontro de Ações Colaborativas entre Contextos Educativos e Artísticos na Escola Básica e Secundária de Canelas, durante os Dias do Agrupamento*

**imagem 52** *Encontro de Ações Colaborativas entre Contextos Educativos e Artísticos na Escola Básica e Secundária de Canelas, durante os Dias do Agrupamento*





**imagens 53 à 56** *Encontro de Ações Colaborativas entre Contextos Educativos e Artísticos na Escola Básica e Secundária de Canelas, durante os Dias do Agrupamento*



– Etapa não prevista (junho a setembro): Exposição do trabalho desenvolvido com as famílias, patente no Museu de Arte Contemporânea de Serralves entre os meses de junho e de setembro de 2013, no âmbito da exposição anual do *Projeto Anual com Escolas*. (imagens 57 e 58)



**imagens 57 e 58** Exposição na sala do Serviço Educativo da Fundação de Serralves do *Projeto Anual com Escolas*

- *Etapas(s) não prevista(s)*: Continuidade do projeto colaborativo, a partir da data de implementação da investigação até ao momento atual, com as mesmas instituições parceiras e com diversos artistas educadores e educadoras deslocados(as) para o espaço da escola. O projeto *Entre Espaços Educativos e Artísticos* tem-se realizado, desde então, na Escola Básica e Secundária de Canelas, essencialmente durante as aulas de educação visual e de educação tecnológica do 2º Ciclo e ocasionalmente, no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, com a participação de diversas turmas, alunos e alunas, professores, professoras e famílias. Ficaram ainda parceiros internos do projeto, a biblioteca da escola e a Educação Especial. (imagens 59 e 60)



49



**imagem 60** Exposição do projeto anual *Entre Espaços Educativos e Artísticos* no átrio de entrada da Escola Básica e Secundária de Canelas

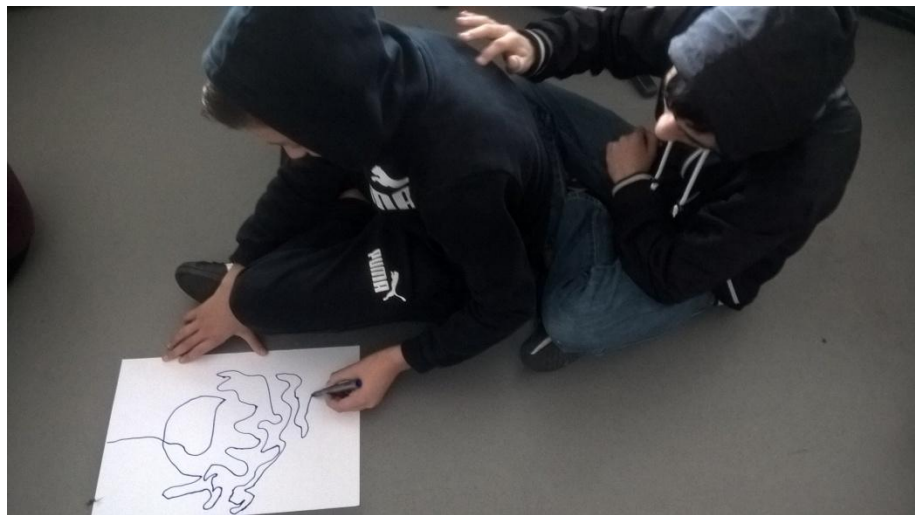
A parceria com o Museu de Arte Contemporânea de Serralves manteve-se, resultando de uma articulação entre a proposta que a escola fez ao Serviço Educativo, no âmbito desta investigação-ação, e a proposta anual feita pelo Serviço Educativo às escolas. Continuou, desta forma, a ser desenvolvido , um trabalho com a presença efetiva de artistas educadores(as) do Serviço Educativo na escola, com uma turma, durante 2 sessões anuais orientadas de acordo com as oficinas propostas pelo próprio SE às escolas e realizadas, neste projeto, no contexto das aulas de educação visual e/ou educação tecnológica, no 2º Ciclo e no 3º Ciclo do Ensino Básico, com visitas ao Museu de Arte Contemporânea de Serralves. (imagens 61 à 72)



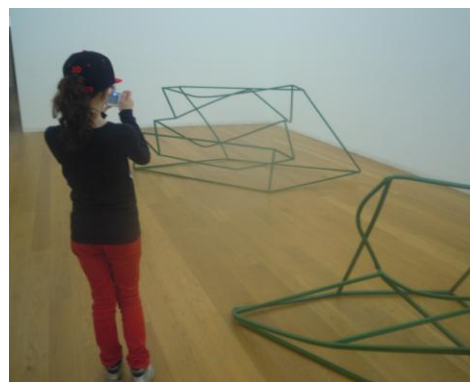


**imagens 61 à 67** Oficinas dinamizadas por artistas educadores(as) e mediadores(as) do Serviço Educativo da Fundação de Serralves na Escola Básica e Secundária de Canelas



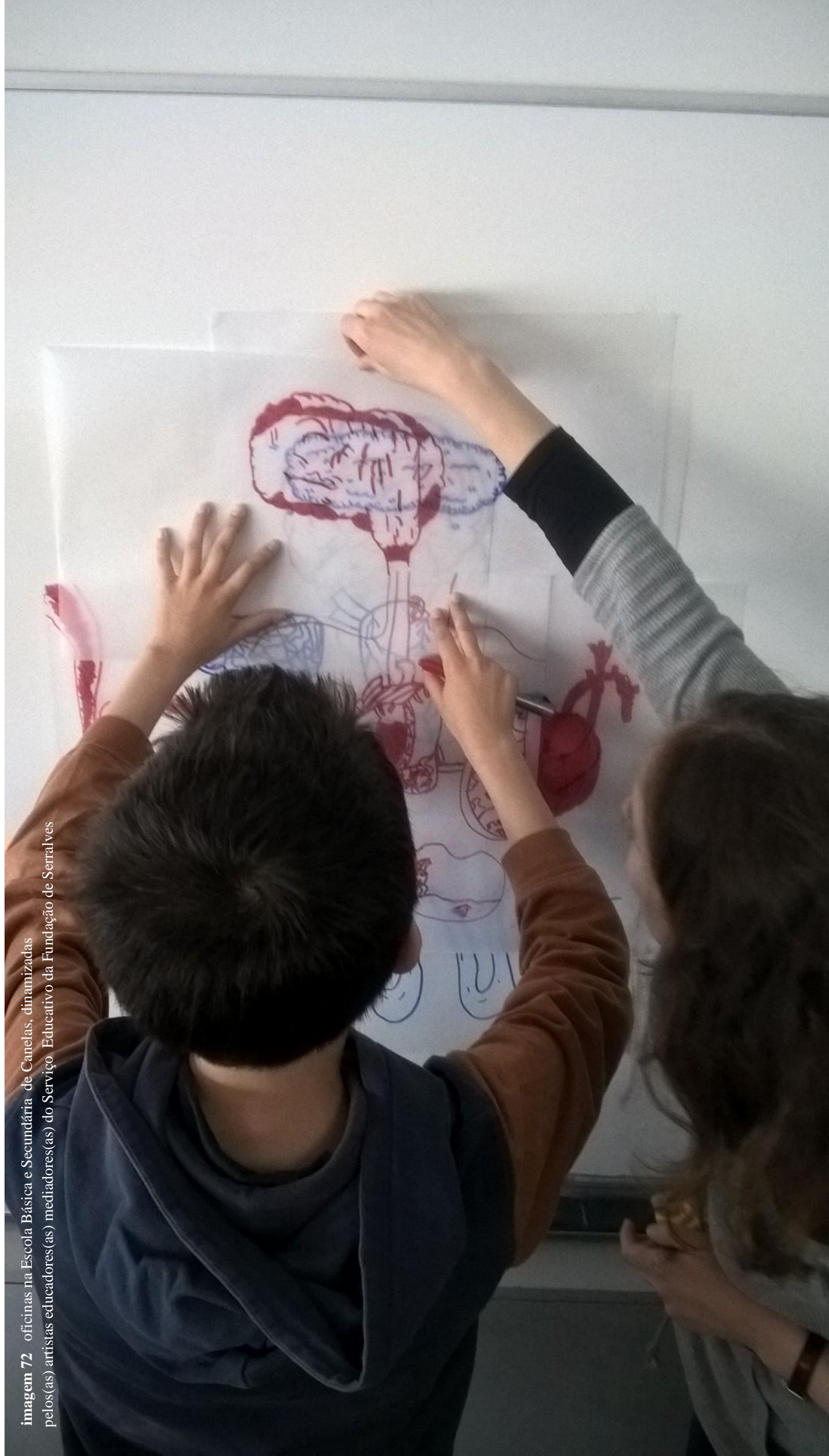


**imagens 68 e 69** Oficinas na Escola Básica e Secundária de Canelas, dinamizadas por artistas educadores(as) e mediadores(as) do Serviço Educativo da Fundação de Serralves



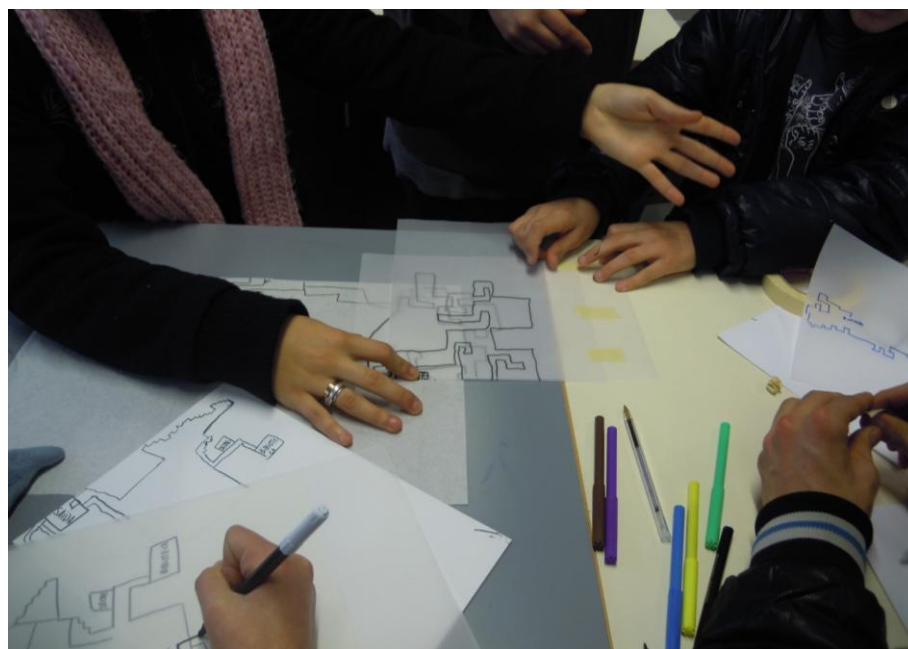
**imagens 70 e 71** Visitas ao Museu de Arte Contemporânea de Serralves, mediadas pelos(as) artistas educadores(as) e mediadores(as) que realizaram as oficinas na escola

**imagem 72** oficinas na Escola Básica e Secundária de Canelas, dinamizadas pelos(as) artistas educadores(as) mediadores(as) do Serviço Educativo da Fundação de Serralves



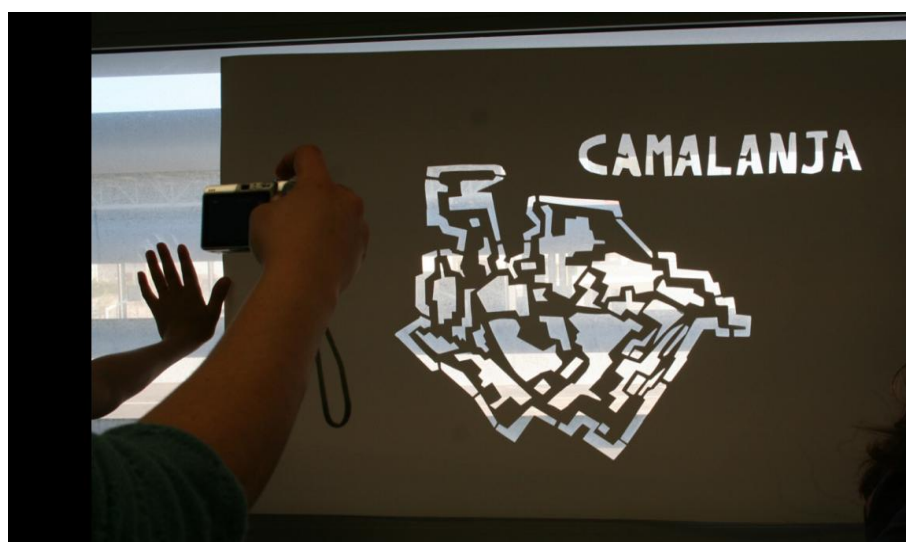
Com a Casa da Imagem, a parceria também se tem desenvolvido anualmente, de acordo com as diferentes propostas que se vão partilhando, entre este espaço cultural de prática e educação artísticas e a escola, tendo iniciado no ano de implementação do trabalho de campo com o projeto *Penínsulas* (ver anexo V), desenhado para uma turma de 7º ano, desenvolvido em 6 sessões (ver imagens 73 à 76) . Este projeto acabou por se cruzar com o trabalho de campo nalguns momentos, nomeadamente no *Encontro de Ações Colaborativas entre Contextos Educativos e Artísticos* na Escola Básica e Secundária de Canelas, no dia 19 de abril de 2013. (imagem 77)

Alguns dos trabalhos realizados com a Escola Básica e Secundária de Canelas estiveram expostos na Casa da Imagem, no âmbito das exposições que este espaço tem dinamizado com diversas escolas. Têm sido desenvolvidas ações e oficinas tanto dentro como fora da sala da aula, como foi o caso dos projetos da Casa da Imagem *És um Postal!* ou *Museu Ambulante*. (imagens 78 à 84) Este último integra um espaço móvel interativo e expositivo, sob a forma de tenda e que, na Escola Básica Secundária de Canelas, se montou no palco do grande auditório e numa zona exterior de relvado anexa ao mesmo.



**imagem 73** Projeto *Penínsulas*, desenvolvido com a Casa da Imagem (6 sessões na escola)





imagens 74 à 76 Projeto *Penínsulas*, desenvolvido com a Casa da Imagem

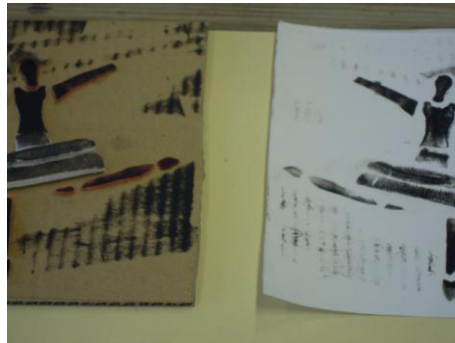


**imagem 77** Projeto *Penínsulas* apresentado no *Encontro de Ações Colaborativas entre Contextos Educativos e Artísticos* na Escola Básica e Secundária de Canelas



**imagem 78** Oficinas anuais dinamizadas por artistas educadores(as) e mediadores(as) da Casa da Imagem na Escola Básica e Secundária de Canelas





**imagens 79 à 83** oficinas anuais dinamizadas por artistas educadores(as) e mediadores(as) da Casa da Imagem na Escola Básica e Secundária de Canelas





Iniciou-se, paralelamente, um trabalho colaborativo anual entre a escola e a ilustradora Elsa Fernandes, que tem vindo a ser desenvolvido, tanto no contexto da sala de aula (aulas de educação visual e de educação tecnológica de 2º ciclo e de desenho de 10º ano do curso de Artes Visuais), como noutros contextos, nomeadamente com a biblioteca ou com a Educação Especial. Alguns espaços interiores e exteriores da escola, têm sido também utilizados para ações, oficinas ou exposições dos trabalhos realizados no âmbito desta parceria. (imagens 85 à 89)

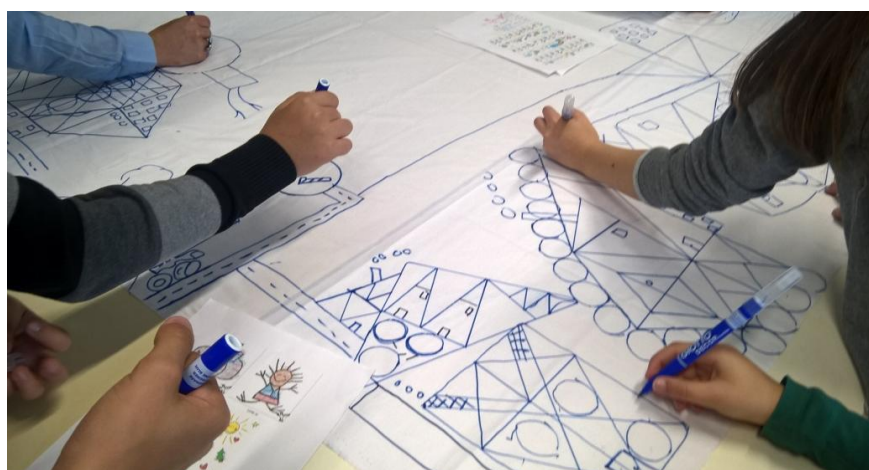


**imagem 85** Exposição na biblioteca da Escola Básica e Secundária de Canelas do trabalho realizado com a ilustradora Elsa Fernandes





**imagem 86** Exposição do trabalho da ilustradora Elsa Fernandes patente na biblioteca Escola Básica e Secundária de Canelas



**imagens 87 à 88** Sessões dinamizadas pela ilustradora Elsa Fernandes



**imagem 89** Exposição na Escola Básica e Secundária de Canelas do trabalho realizado com a ilustradora Elsa Fernandes com a participação da Educação Especial





Desenvolveram-se outras colaborações pontuais, como foi o caso do escultor Paulo Neves que, durante dois anos letivos, recebeu algumas turmas no seu espaço atelier. (imagens 90 e 91) Com o objetivo de desenvolver o projeto *Entre Espaços Educativos e Artísticos* de uma forma mais ampla e abrangente, a direção da escola propôs alargar a equipa coordenadora, que passou a integrar cinco professores(as) a partir de 2016.



**imagem 90** Visita ao atelier do escultor Paulo Neves em Cucujães



**imagem 91** Visita ao atelier do escultor Paulo Neves em Cucujães

### A imprevisibilidade da ação para uma mudança de práticas

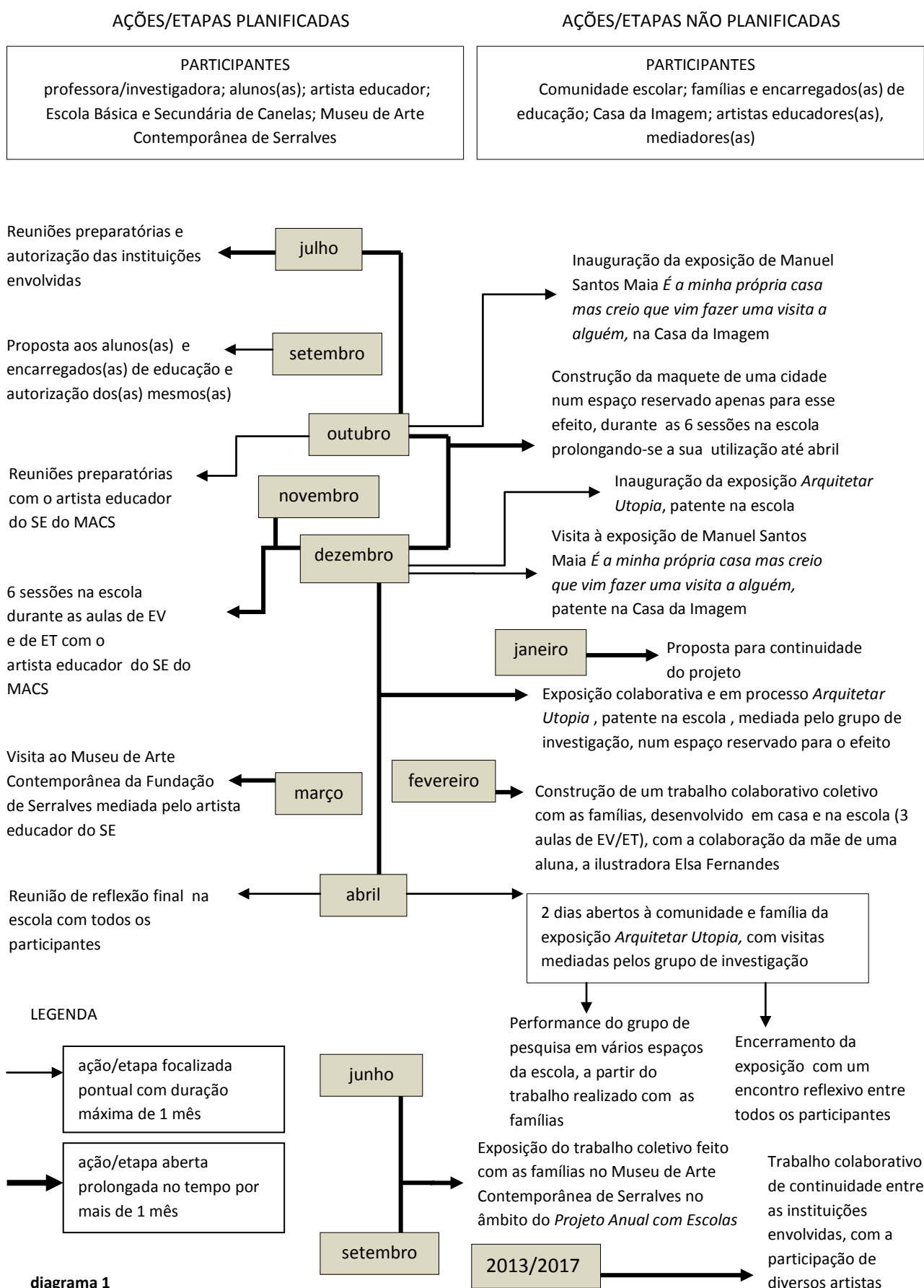
Apesar de ter havido uma proposta enquanto ponto de partida para o trabalho de campo, a investigação foi adaptada devido a várias situações inesperadas que, não tendo sido ignoradas, permitiram prolongar e expandir a investigação, tanto no que diz respeito ao número de participantes, como ao tempo inicialmente previsto para o efeito, mas também no que respeita às ações colaborativas que se desenvolveram. Proporcionou-se, assim, a integração de diversas adaptações na implementação da ação, a partir do surgimento de novos dados que, não sendo previsíveis no início da calendarização, apontaram diversos caminhos e possibilidades no decorrer da investigação. (diagramas 1 e 2)

Definem-se como ações não calendarizadas inicialmente:

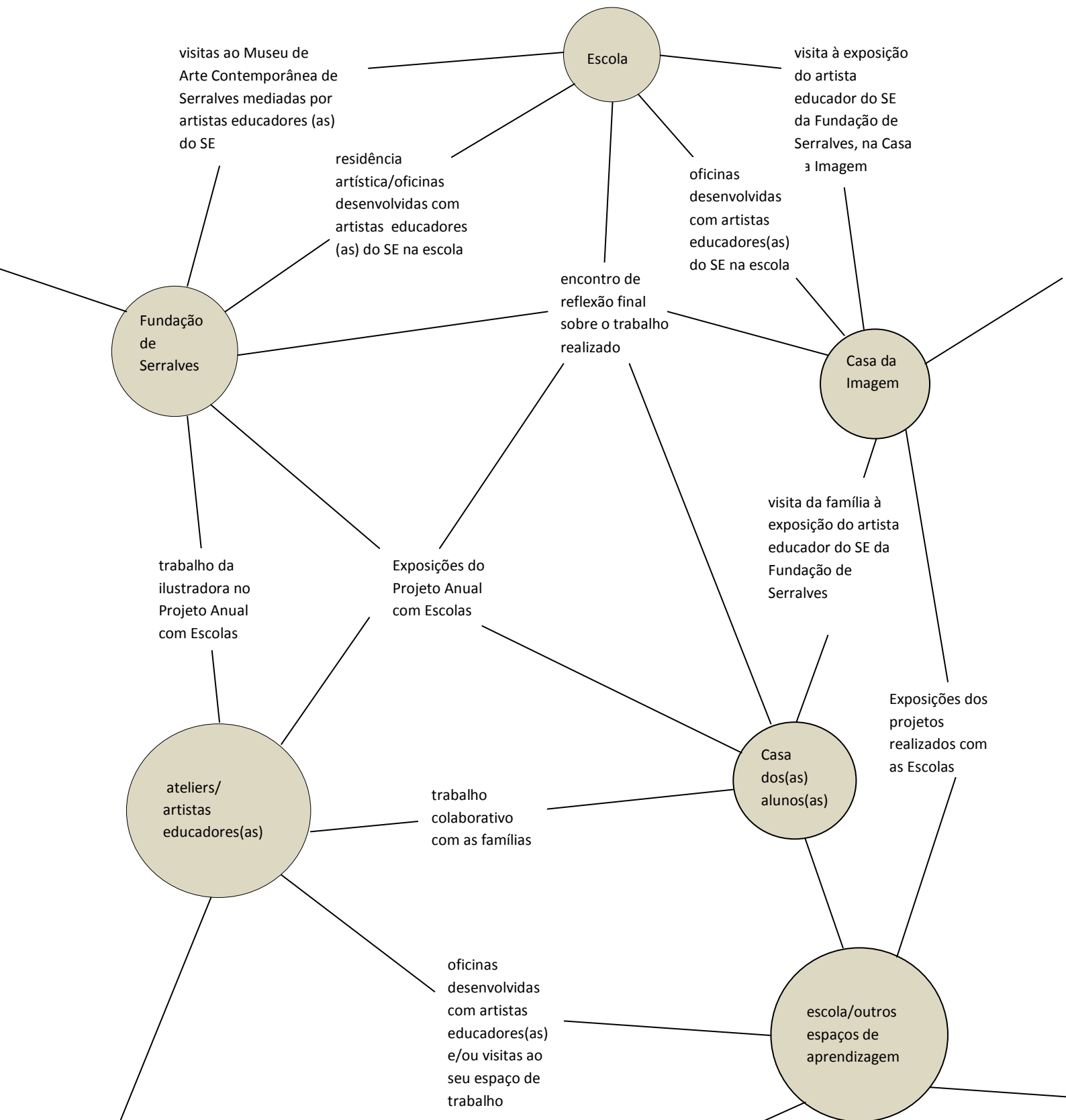
- a utilização exclusiva de um espaço na escola para o desenvolvimento do projeto durante 6 meses;
- a exposição, em processo na escola, *Arquitetar Utopia*;
- a visita à exposição patente do artista mediador e educador do Serviço Educativo da Fundação de Serralves, Manuel Santos Maia, na Casa da Imagem, em Vila Nova de Gaia;
- a participação de artistas educadores(as) da Casa da Imagem;
- a calendarização alargada e a continuidade do projeto após a última sessão, sem a presença do artista educador (alteração de 6 semanas para 11 meses);
- a participação ativa das famílias, de outros grupos de alunos e alunas, de professores e professoras e da comunidade escolar;
- a participação da ilustradora Elsa Fernandes, mãe de uma aluna do grupo de investigação;
- a articulação entre a proposta feita, no âmbito desta investigação, pela escola ao Serviço Educativo da Fundação de Serralves e a proposta anual feita pelo Serviço Educativo às escolas;
- a elaboração de um projeto de continuidade entre a escola e as instituições parceiras, com a participação de diversos artistas educadores(as), nos anos subsequentes sendo constituída uma equipa específica para trabalhar o projeto de uma forma mais abrangente a partir de 2016.



## AÇÕES/ETAPAS DO TRABALHO DE CAMPO



TRABALHO DE CAMPO/PROJETO ENTRE ESPAÇOS EDUCATIVOS E ARTÍSTICOS



A primeira situação que se revelou determinante no rumo da investigação, foi a possibilidade de utilizar um espaço na escola, exclusivamente para o desenvolvimento do projeto, condição referida pelo artista educador como sendo importante para trabalhar com os alunos(as) a partir da sua prática artística. Verificou-se assim um processo gradual de apropriação desse local enquanto espaço atelier e simultaneamente enquanto espaço expositivo. Uma sala específica tornou-se o centro, à volta do qual todo o projeto se desenvolveu, resultando na exposição "*Arquitetar Utopia*". O trabalho, que consistiu em construir a maquete de uma cidade, desenvolveu-se com a presença do artista educador durante as 6 sessões planeadas e continuou posteriormente, com a coordenação do grupo de investigação, tanto durante as aulas de educação visual e tecnológica como noutras aulas, com outros professores(as) e também fora do contexto escolar, com a família. O meu papel enquanto professora/investigadora orientou-se essencialmente como forma de apoio, nomeadamente no acesso a materiais e espaços ou na coordenação de horários para marcação de visitas à exposição ou ainda na colocação de algum trabalho que surgisse para ser pendurado no teto do espaço. O projeto foi-se desenvolvendo como um trabalho colaborativo e em processo, onde a maquete da cidade foi sendo construída por todos aqueles que o quisessem fazer. Foi nesta possibilidade de participação, proposta pelo próprio artista educador e tornada possível pelo meu papel facilitador nesse sentido, que a investigação acabou por se definir essencialmente como um trabalho coletivo/participativo.

Um outra situação não planificada inicialmente foi a coincidente inauguração da exposição do trabalho do artista educador com o tempo de implementação da investigação, próximo da área da escola, no espaço de arte contemporânea Casa da Imagem em Vila Nova de Gaia. Esta exposição revelou-se numa oportunidade para explorar diversos contextos artísticos e culturais. Antes de se iniciarem as sessões na escola, os(as) alunos(as) foram convidados para a inauguração da exposição do artista com quem iriam trabalhar, com o conhecimento dos(das) encarregados de educação, através da caderneta escolar. Apesar de, nesse momento, alguns alunos(as) terem mostrado curiosidade e interesse em ir, nenhum(a) esteve presente na inauguração. Foi só depois de trabalharem na escola, no final das seis sessões, com a exposição ainda patente na Casa da Imagem num o convite renovado pelo próprio Manuel Santos Maia, que alguns alunos e alunas do grupo de investigação visitaram a exposição,



acompanhados por alguns pais e mães que demonstraram, também nessa altura, curiosidade e interesse em acompanhar a visita.

O interesse das famílias pelo projeto foi aumentando gradualmente, ao longo do trabalho realizado durante as 6 sessões. As alunas e os alunos iam pedindo para fazer registos de imagens com o telemóvel ao longo de todo o processo, também a pedido das próprias famílias, que se mostraram interessadas em acompanhar o trabalho que estava a ser desenvolvido. Durante as 6 sessões os(as) alunos(as) iam comentando que as famílias queriam visitar a escola, perguntando quando o poderiam fazer. Perante este interesse, a direção do Agrupamento de Escolas de Canelas decidiu que esse momento seria oportuno durante os Dias do Agrupamento, em Abril, quando a escola estivesse aberta à comunidade, enquanto espaço público para o desenvolvimento de diversas atividades. Neste processo de acompanhamento do trabalho realizado na escola, algumas famílias demonstraram interesse não só em ver a maquete da cidade, que estava a ser construída pelos filhos(as) na escola, como também a exposição do artista educador com quem estes trabalharam, patente na Casa da Imagem.

Durante a visita à exposição na Casa da Imagem, mediada pela artista educadora e coordenadora do espaço, Inês Azevedo, os alunos descreveram e explicaram as ligações que iam fazendo entre o trabalho que iam observando e o trabalho que estavam a desenvolver na escola. A visita realizou-se sem a presença do artista mediador e educador Manuel Santos Maia, possibilitando ao grupo construir experiências entre contextos diversificados e discursos diferenciados, a partir da própria experimentação relativamente ao espaço expositivo e museológico.

O interesse que se criou entre as famílias, tornou-se numa evidência que permitiu explorar um campo imprevisível de possibilidades nesta investigação, tendo estas famílias sido convidadas a participar ativamente no projeto. Esta situação transformou a investigação, assumindo-se um novo contexto na sua implementação. A partir da partilha do seu processo de trabalho, a mãe de uma das alunas do grupo de investigação, a artista educadora e ilustradora Elsa Fernandes, aceitou dinamizar e orientar este trabalho colaborativo. Na impossibilidade de todos os pais e mães estarem presentes em simultâneo para a realização do trabalho coletivo, decidiu-se que, durante 3 aulas de educação visual e tecnológica de 100 minutos cada, a ilustradora ajudaria a integrar o trabalho realizado em casa, trabalhando comigo e com a turma na sala de aula. No sentido de integrar o trabalho realizado em casa pelas famílias numa peça

coletiva, foi utilizado o suporte dado pelo Serviço Educativo da Fundação de Serralves às escolas no âmbito da proposta feita anualmente pelo museu, *Projeto Anual com Escolas*, e que foi um lençol branco. Este momento surgiu oportuno para que se pudesse fazer uma articulação com a investigação-ação, cruzando-se a proposta da escola com a proposta do museu no espaço ocupado pela família e pela comunidade.

Foi a partir desta situação que o *Projeto Anual com Escolas*, no qual eu e o mesmo grupo de alunas e alunos também estávamos a trabalhar, mas num contexto distinto, se revelou numa forma de expandir a investigação. A Fundação de Serralves desenvolve anualmente um projeto proposto pelo Serviço Educativo às escolas, o *Projeto Anual com Escolas*. Todos os anos o projeto é orientado a partir de um tema definido pelo próprio museu, desenvolvendo-se no espaço da escola apenas pelos(as) professor(as) participantes e pelos(as) respetivos(as) alunos(as), ficando o trabalho resultante desse processo, exposto na sala do Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea, durante os meses das férias de verão. O tema definido pelo Serviço Educativo nesse ano letivo de 2012/2013, "*Lugares Imaginários: Utopia e Transição*", adequou-se facilmente ao projeto desenvolvido pela investigação na escola, e por isso mesmo, decidi integrar-se a proposta anual feita pelo museu na investigação, entregando-a às famílias como plataforma para um trabalho colaborativo entre a escola e o meio.

Decidiu-se, assim, numa reunião com todos os encarregados(as) de educação, trabalhar sobre a experiência que os filhos(as) estavam a viver, a partir das memórias e das imagens que estes partilhavam em casa. O conceito agregador foi a construção da cidade em maquete e, o ponto de partida, o formato que o museu e a prática artística adquiriram naquele contexto, enquanto espaços acessíveis que, partindo de lugares imaginários, passaram por um processo de desmistificação que se concretizou em ações de intervenção. Integraram-se numa peça coletiva, representações de momentos diversos vividos durante o trabalho de campo, que cada família escolheu voluntariamente, para integrar a peça coletiva, como foi o caso da representação de um robô que um aluno fez em papel, durante a visita a Serralves. A mãe desse aluno escolheu bordar uma réplica do robô, a partir do registo que o filho fez no telemóvel, do seu trabalho durante a oficina *O Ofício de Tantos Horizontes e Imagens* na sala do Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves. (imagens 92 e 93)



**imagens 92 e 93** Um aluno regista a imagem do trabalho que realizou na sala do Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves. A mãe faz um trabalho a partir das imagens registadas pelo filho

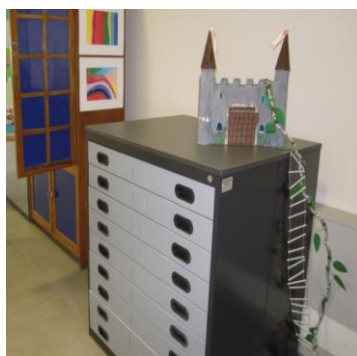
Apesar desta investigação ter partido de uma proposta feita pela escola ao museu, e deste ser um projeto distinto daquele que é proposto pelo museu às escolas, esta nova situação revelou-se numa possibilidade de transformar a relação unidirecional entre estas duas instituições, num trabalho de colaboração ativa efetiva com a comunidade. No contexto desta investigação, a proposta feita pela escola ao museu, acabou por se cruzar com a proposta anual feita pelo museu às escolas, num lugar até aí, ainda estranho a ambos os espaços institucionais. A investigação expandiu-se, assim, ao lugar ocupado pela família, numa busca por novas práticas colaborativas em educação artística, entre contextos formais e não formais.

Realizaram-se performances sugeridas pelo Serviço Educativo da Fundação de Serralves no âmbito do *Projeto Anual com Escolas* a partir deste trabalho coletivo, em vários espaços da escola e fizeram-se visitas mediadas pelo grupo de investigação à exposição *Arquitetar Utopia*, que esteve patente e em processo ao longo de 4 meses, desde a sua inauguração, em dezembro de 2012, até aos Dias do Agrupamento, em abril de 2013. Nestes dois dias de atividades, em que a escola abriu à comunidade, as famílias puderam visitar a exposição e ver o resultado do seu próprio trabalho. No segundo dia dos dois *Dias do Agrupamento*, realizou-se um encontro de partilha e reflexão com todos os sujeitos envolvidos na investigação, no qual participaram alunos e alunas, famílias, professores e professoras, artistas educadores e educadoras, representantes do Serviço Educativo da Fundação de Serralves e da Casa da Imagem e investigadores(as) do i2ADS. O projeto colaborativo *Entre Espaços educativos e Artísticos* continuou nos anos letivos subsequentes, como

consequência do trabalho de campo, que terminou no final do ano letivo de 2012/2013.

### Fragmento(s)

Tendo ficado sempre colocada a lecionar na Escola Básica e Secundária de Canelas desde a implementação do trabalho de campo até hoje, fui observando, ao longo dos anos, uma situação que ocorria nas minhas aulas como consequência da investigação-ação. Entre os vários trabalhos expostos na sala de aula de educação visual e de educação tecnológica, havia determinados objetos, relacionados com o trabalho de campo que, frequentemente, provocavam reações nos alunos e alunas. Demonstrando frequentemente curiosidade e interesse por esses mesmos objetos, procuravam interagir, experimentando manuseá-los. De todos os objetos expostos, estes eram os únicos que tinham sido construídos com as famílias. (imagens 94 e 95) Eram os únicos objetos que não se enquadravam nos parâmetros normalizados da escola.



**imagens 94 e 95** trabalhos em exposição na sala de aula entre 2013 e 2017: castelo; helicóptero e lençol

Os alunos e as alunas perguntavam-me, frequentemente, como tinham sido feitos aqueles trabalhos, ao que eu respondia não terem sido feitos nem na escola, nem sob a minha orientação, porque tinham sido trabalhos realizados com a família. Muitos(as) alunos(as) pediam se podiam também construir trabalhos com a família e trazê-los para a aula, de forma a partilhar com os(as) colegas e comigo o seu processo de construção, assim como as diferentes práticas que os familiares desenvolviam. A partir do interesse demonstrado, esta atividade com as famílias passou a fazer parte integrante das aulas de educação visual e de educação tecnológica. (imagens 96 à 99) Também estes

trabalhos ficavam expostos no espaço da sala de aula por um determinado período de tempo para que todas as turmas os pudessem ver.



**imagens 96 à 99** trabalhos realizados por diversas turmas, em casa com as famílias entre 2013 e 2017

Apesar de integrarem diferentes turmas nos anos subsequentes, também alguns dos elementos do grupo de investigação voltaram a ser meus alunos e alunas em diferentes anos. Habituei-me ao longo do tempo a observar a sua reação em relação a estes mesmos objetos,



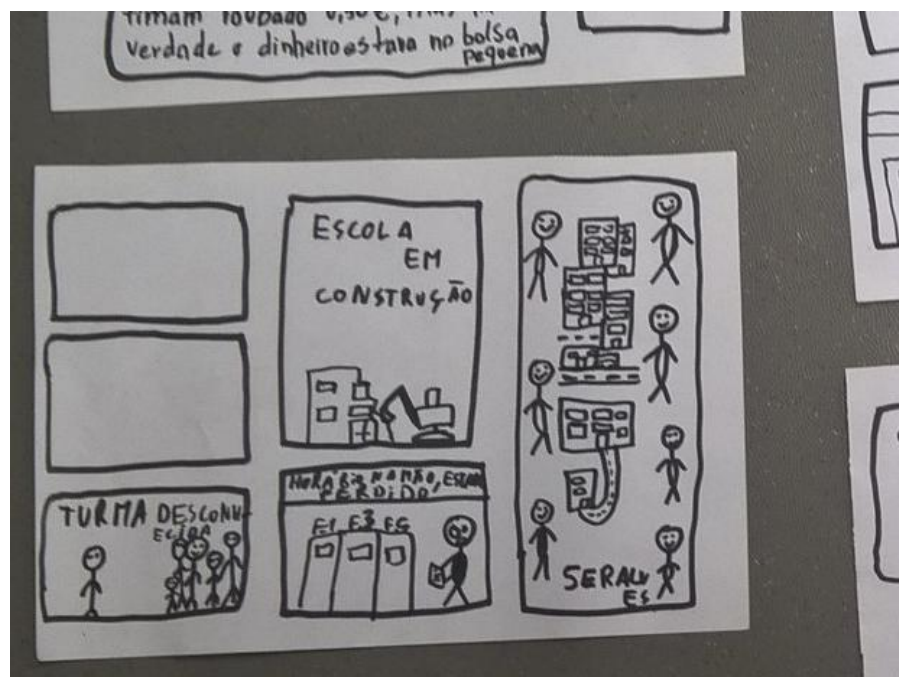
quando entravam no espaço da sala, no início de cada ano letivo. Reagiam sempre, de forma emotiva e entusiástica, à presença do helicóptero, pousado no topo de um armário, do lençol, pendurado no teto ou do castelo, colocado à entrada da sala, com a respetiva escada que subia do chão conduzindo ao seu interior. Faziam então questão de evocar algumas das memórias do que tinham vivido nesse ano comigo e partilhá-las com os colegas. As memórias reativavam-se e a forma como os alunos e alunas do grupo de investigação reagia, era uma constante. Surpreendidos(as) perante a sua presença, riam e queriam observar e interagir durante algum tempo com estes objetos, fazendo comentários ao trabalho que tinham desenvolvido no contexto da investigação-ação. Esta mesma situação foi-se repetindo ano após ano. Era como se tivessem encontrado alguma coisa pessoal, sua, um brinquedo perdido que, guardado num arquivo de memórias, se expunha agora no espaço da sala de aula.

Perante este contexto e com o propósito de convocar, em 2016/2017, o trabalho de campo realizado em 2012/2013, também como forma de (re)ativar o processo de escrita da tese, propus que as duas oficinas anuais que o Museu de Arte Contemporânea de Serralves passou a fazer no espaço da escola, se realizassem com alguns dos alunos e alunas do grupo de investigação, que já se encontravam a frequentar o 9º ano de escolaridade. Houve a necessidade de articular as oficinas propostas pela Fundação de Serralves às escolas, com esta proposta específica que partiu da escola e que procurou, assim, reativar, em 2016/2017, memórias relacionadas com o trabalho de campo, implementado em 2012/2013. Seleccionou-se, por isso mesmo, para realizar as oficinas, a turma de 9º ano de escolaridade da qual ainda faziam ainda parte alguns alunos e alunas que tinham integrado o grupo de investigação. Essas mesmas oficinas realizaram-se no âmbito da disciplina de educação visual, contando com a colaboração da respetiva professora. Não procurando estabelecer uma relação formal e direta com a investigação, a oficina procurou apenas, perante determinadas escolhas e ações, reativar memórias nos alunos(as) que tendo sido construídas num arquivo comum, se transportaram pela subjetividade de cada um, transformadas pela sua própria aprendizagem.



**imagem 100** oficina adaptada pelo Serviço Educativo da Fundação de Serralves para reativar em 2017, as primeiras memórias do espaço da escola, em 2012

Apesar de ter sido pensada especificamente para professores(as), a oficina com conceção das mediadoras e educadoras do Serviço Educativo, Cristina Camargo e Joana Mendonça, *Efeitos de espanto sobre o ato de investigar a partir do Museu de Serralves e da coleção*, proposta pelo Serviço Educativo, no âmbito do Projeto com Escolas 2016/2017, adaptou-se ao contexto aqui inscrito. (imagem 100) A oficina consistia em convocar as primeiras memórias que os professores guardavam de Serralves, explorando a diversidade que uma mesma experiência pode incorporar nos diferentes indivíduos. Adaptada ao contexto deste trabalho, esta oficina convocou as primeiras memórias dos(as) alunos(as) relativamente ao espaço da própria escola, recuando ao momento em que começaram a frequentar o 2º Ciclo do Ensino Básico, cinco anos antes. Este trabalho fez-se num passeio pelo exterior da sala de aula na primeira sessão. As principais memórias registaram-se numa folha de papel. (imagem 101) Os alunos que tinham feito parte integrante do grupo de investigação, destacaram o trabalho de campo como tendo sido uma das memórias que marcaram a sua relação de crescimento associada aquele lugar.



**imagem 101** Registo realizado por um aluno do grupo de investigação (2017) sobre as suas primeiras memórias relativas ao espaço da escola (2012)

A segunda sessão o trabalho realizou-se pelo confronto e seleção de diversos objetos disponibilizados pelas artistas educadoras, entre os quais se encontravam também objetos que funcionaram enquanto fragmentos de memória ativados num exercício de associação com o trabalho de campo. Nesta oficina adaptada à realidade da escola e do grupo de investigação, a memória da experiência que tinham vivido surgiu perante pequenos objetos pertencentes à cidade em maquete, disponíveis para o desenvolvimento do trabalho proposto. Misturados com outros pequenos objetos trazidos pelas artistas educadoras para desenvolverem o trabalho, os alunos e alunas do grupo de investigação encontraram, por exemplo, a escada que levava ao castelo que estava pendurado sobre a cidade em maquete que tinham construído juntos, o que desencadeou alguns comentários entre eles, tendo partilhado diferentes memórias relativamente à experiência que tinham vivido juntos alguns anos antes, durante o trabalho de campo. (imagem 102)

**imagem 102** Trabalho realizado em 2017 a partir da sombra projetada da escada que conduzia ao castelo que esteve na exposição "*Arquitetar Utopia*", patente na Escola Básica e Secundária de Canelas



## **ENTRE ESPAÇOS EDUCATIVOS E ARTÍSTICOS**

### **territórios de ação**

*"We learn to speak, write, calculate, put things in order, and how to deal with everything else that comes along with this. In this way, power is not only based on knowledge, but also on conscious and profitable ignorance."*<sup>9</sup>

Nora Sternfeld (2016:6)

#### **CONTEXTOS ARTÍSTICOS EDUCATIVOS \_ em território museológico**

A investigação sobre a relação entre museus de arte contemporânea e projetos com artistas na escola tem sido uma área pouco desenvolvida no contexto nacional. No que se refere ao Ensino Básico, a investigação é praticamente inexistente. A arte contemporânea não está integrada no contexto escolar, assim como a presença de artistas nas escolas também não é prática comum. O distanciamento relativamente à cultura e às instituições que operam no campo da arte permite a existência de um espaço vazio, onde as aprendizagens na escola se constroem baseadas em ideias de endeusamento do artista e na arte como um mito.

Esta investigação-ação inscreve-se numa urgência já que, na generalidade, são pouco divulgados em Portugal projetos que integrem simultaneamente museus de arte contemporânea e artistas que partilhem as suas práticas, em parceria com as escolas do Ensino Básico. Num passado relativamente recente surgiram espaços culturais em que as práticas educativas e artísticas atuam neste sentido, assim como têm surgido trabalhos de investigação, essencialmente inscritos num contexto académico, de que é exemplo este mesmo trabalho.

Vão acontecendo parcerias entre escola e instituições culturais e artísticas em Portugal, apesar desta prática estar longe de ser uma prática rotineira. O seminário *Construir Pontes entre Museus e Escolas*, no início desta década, começou por ser considerado uma plataforma de visibilidade nesse sentido. Mais recentemente, neste ano de 2018, decorreu pela primeira vez o *International Meeting on Museum Education & Research # 1*, podendo este ser pensado como um momento privilegiado para refletir no cruzamento entre escola,

---

<sup>9</sup> tradução livre da autora: "Aprendemos a falar, escrever, calcular, ordenar as coisas e a lidar com tudo o que vem associado. Desta forma o poder não se baseia apenas no conhecimento mas também numa ignorância consciente e lucrativa." (Nora Sternfeld, 2016:6)



museu e práticas artísticas contemporâneas, enquanto territórios de ação para uma construção das aprendizagens tornadas invisíveis pela institucionalização tanto da arte, como da educação.

No contexto nacional, tem-se verificado o surgimento de alguns projetos em que as práticas educativas e artísticas se cruzam, integrando a colaboração de artistas nas escolas. O projeto CREATTE<sup>10</sup>, implementado entre 2015 e 2017, pode considerar-se uma referência neste sentido. Neste projeto, investigadores da Faculdade de Belas Artes do Porto, levaram artistas a escolas do 1º Ciclo para desenvolverem trabalhos com crianças e professores(as). Este projeto, no entanto, viu o seu tempo de ação limitado a apenas dois anos letivos. Urge uma continuidade destas práticas colaborativas para que se prossiga uma busca por uma desvinculação das relações normalizadoras que se instalam entre educação e arte. Trabalhando fundamentalmente para uma manutenção dos privilégios, a distinção das relações que se estabelecem entre 'educação na arte' e 'arte na educação' perpetuam caminhos que se invisibilizam entre si.

Devido à pouca informação disponível, nomeadamente científica, relativamente a estas questões, o decorrer desta investigação tem apontado para referências com projetos internacionais, nomeadamente projetos e museus em Espanha e Inglaterra. O desenvolvimento de determinados projetos, estudos ou programas, reflete esta questão, como é o caso do trabalho continuado de pesquisa que tem sido desenvolvido pela atual coordenadora do *Tate Research Centre: Learning*<sup>11</sup>, Emily Pringle<sup>12</sup>. Este trabalho foca essencialmente o papel interventivo que o artista pode assumir em contextos de aprendizagem, nomeadamente em galerias e museus (2008). No âmbito de uma pesquisa que desenvolveu sobre esta mesma questão<sup>13</sup>, Pringle (2002) constata: "*There is an assumption among artists and educationalists that artists have a unique capacity when it comes to 'teaching'. However, what this unique capacity is, and indeed what it is that artists are 'teaching' is rarely analysed in detail*"<sup>14</sup>.

---

<sup>10</sup> Creative Primary School Partnership with Visual Artists, Project ERASMUS+CREATTE(2017): <https://create.up.pt/>

<sup>11</sup> <https://www.tate.org.uk/research/research-centres/tate-research-centre-learning>

<sup>12</sup> Emily Pringle é responsável pelo desenvolvimento estratégico dos programas educativos da Tate Britain e da Tate Modern. Ela é a coordenadora do [Tate Research Centre: Learning](http://www.tate.org.uk/about/who-we-are/tate-structure-and-staff/staff-profiles/emily-pringle). (<http://www.tate.org.uk/about/who-we-are/tate-structure-and-staff/staff-profiles/emily-pringle>)

<sup>13</sup> *'We did stir things up', the role of artists in sites for learning*, por Emily Pringle (2002), Arts Council England's Artists in Sites for Learning scheme.

<sup>14</sup> tradução livre da autora: "Há uma suposição entre artistas e educadores de que os artistas têm uma capacidade única quando se trata de 'ensinar'. No entanto, o que esta capacidade única é, e na verdade aquilo que os artistas 'ensinam', raramente é analisado em detalhe." (Pringle, 2002)

Propondo estabelecer uma relação entre o trabalho de investigação que Emily Pringle tem desenvolvido e o trabalho de investigação inscrito nesta tese, constato que esta questão apenas reflete o equívoco que o simbolismo da palavra 'ensinar' provoca, quando nos referimos à prática artística num formato educativo. A abordagem que os(as) artistas incorporam no papel que representam quando se confrontam com práticas educativas, situa-se nos antípodas do ato de ensinar. A relação que estabelecem com a educação situa-se no ato de aprender, per se. O papel que o(a) artista desempenha no sistema, possibilita que se relacione com as coisas essencialmente a partir da perspetiva de quem aprende. Penso ser este o motivo pelo qual se poderá confundir a sua capacidade única para 'ensinar'. Devido ao facto de adotar uma atitude de maior proximidade com a aprendizagem, que se espelha numa postura assumida pelo(a) aluno(a), o que na realidade acontece é que não está, de facto, a ensinar, porque não age de acordo com a esta perspetiva vertical da produção de conhecimento. Trata-se simplesmente de estabelecer, num plano equivalente, uma partilha da aprendizagem que se processa entre um adulto e uma criança ou adolescente.

Com um trabalho fundamental desenvolvido na vertente da educação da Tate<sup>15</sup> nos últimos anos, Emily Pringle, enquanto coorientadora do trabalho aqui inscrito, tem transportado, na sua presença referencial, uma transformação da investigação no sentido de um distanciamento que se foi construindo entre os discursos em que as práticas artísticas e práticas educativas trabalham para se distinguir, validados fundamentalmente pela sua institucionalização. O discurso aqui elaborado reflete esta presença referencial, essencialmente pelo processo de desconstrução em que tanto as práticas artísticas como as práticas educativas trabalham 'juntas', separadamente, para manter a distinção (Bourdieu).

Ainda no contexto internacional, espaços como a Whitechapel Gallery, em Londres, ou grupos de investigação, como GIMUPAI, vinculado no Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad Complutense de Madrid, e inserido na Faculdade de Belas Artes de Madrid, são uma referência nesta temática específica. María Acaso (2011) refere, quando sublinha a predileção pelo fator pedagógico e pelo seu êxito repentino no âmbito da arte, um formato expositivo que teve lugar em Manhattan:

---

<sup>15</sup> Transforming Tate Learning, produced by Tate Learning, edited by Emily Pringle (<https://www.tate.org.uk/download/file/fid/30243>)

*"En septiembre de 2010 tuvo lugar en Manhattan la muestra Rethinking School, organizada por el colectivo artístico-pedagógico Redu (www.letsredu.com). La innovación que esta exposición planteaba era que su formato expositivo no se realizó en un centro de arte, ni en un museo, ni en una galería: se realizó en una escuela de secundaria. Esta novedad conectaba con la selección que hizo el MoMA hace unos años para el emplazamiento de su nuevo centro de arte emergente PS1 (Public School 1), ya que también seleccionó una escuela para su ubicación y, al respetar la configuración visual del edificio como centro docente, el espectador tenía la sensación de estar entrando en el colegio donde pasó su infancia y adolescencia."*<sup>16</sup> (Acaso, 2011: 30)

As referências apontam no sentido de uma mudança de paradigmas. Foi implementado em Inglaterra, entre 2002 e 2011, o programa Creative Partnerships<sup>17</sup>, criado pelo governo de forma a desenvolver a criatividade nas crianças e jovens a partir do envolvimento de artistas nas escolas. Apesar deste programa ter terminado a sua atividade, possibilitou uma produção significativa de conhecimento nesta área, nomeadamente com o projeto de investigação *Signature Pedagogies*, desenvolvido pela School of Education da University of Nottingham. O resultado da sua ação resume-se da seguinte forma: *"Artists bring particular frames of reference and purposes with them from their practice outside the school. As they and teachers work together, they are able to create new practice."*<sup>18</sup> (Thomson & all, 2012:5)

Em Portugal, as propostas para a realização de trabalhos colaborativos entre arte e escola, partem geralmente das instituições de divulgação da cultura e da arte, podendo as escolas participar ou não, de acordo com o interesse dos(as) professores(as) relativamente ao desenvolvimento deste tipo de trabalho nas suas aulas (condicionados pelas dificuldades que têm sempre de enfrentar ao longo de todo o processo). Um estudo sobre a relação escola-museu realizado por Marta Ornelas, em 2012 e apresentado no Seminário *Construir Pontes*

---

<sup>16</sup> tradução livre da autora: "Em setembro de 2010, a exposição Rethinking School foi realizada em Manhattan, organizada pelo grupo artístico-pedagógico Redu (www.letsredu.com). A inovação que esta exposição representava era que seu formato de exibição não era feito num centro de arte, nem num museu, nem numa galeria: era feito numa escola secundária. Esta novidade está relacionada com a seleção feita pelo MoMA há alguns anos para a localização de seu novo centro de arte emergente PS1 (Escola Pública 1), já que também selecionou uma escola para sua localização, respeitando a configuração visual do prédio como um centro educativo, o espectador tinha a sensação de entrar na escola onde passou a sua infância e adolescência." (Acaso, 2011:30)

<sup>17</sup> <https://www.artsprofessional.co.uk/magazine/article/creative-partnerships-what-creative-partnerships>

<sup>18</sup> tradução livre da autora: "Os artistas trazem finalidades e quadros particulares de referência da sua prática fora da escola. Como eles e os professores trabalham juntos, são capazes de criar novas práticas." (Thomson & all, 2012:5)

*entre Escolas e Museus* pode ser elucidativo de alguns aspetos relativamente ao estado da arte, no momento em que decorreu a implementação do trabalho de campo aqui inscrito, que teve as suas consequências num trabalho colaborativo de continuidade que se tem prolongado desde então, entre museu, artistas educadores(as) e escola. De acordo com os dados deste estudo, as atividades nos museus dedicadas exclusivamente às escolas, envolvem basicamente visitas guiadas, jogos e atividades lúdicas. As iniciativas menos comuns são as instituições culturais desenvolverem projetos especificamente para os(as) professores(as) que, quando se verificam, têm por objetivo promover as suas atividades.

Apesar das escolas enfrentarem entraves de ordem burocrática, logística e financeira para se deslocarem para fora do espaço escolar, muitos(as) professores(as) continuam a integrar visitas aos museus nas suas práticas letivas. Do ponto de vista dos(as) professores(as), a presença do museu na prática letiva é muito importante. Sugerem, nomeadamente, que os museus e as escolas deveriam ter uma pessoa que articulasse as parcerias em cada instituição. Neste estudo, os(as) professores(as) salientaram que os museus não revelam abertura para a possibilidade de se deslocarem à escola. Esta investigação-ação demonstra, no entanto, que este poderá um paradigma em mudança, pela participação que o Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves e que a Casa da Imagem tiveram, não só durante o trabalho de campo, como também nos anos subsequentes. Demonstra-se assim que construir um espaço de diálogo com a escola poderá ser uma possibilidade concreta para um trabalho colaborativo prolongado entre estas instituições. Propõe-se, aqui, que se construa esse mesmo diálogo numa partilha de relações mais interventivas, essencialmente por parte da escola, que se tem assumido com um papel fundamentalmente passivo nesta relação que se estabelece num distanciamento simbólico construído pela institucionalização da educação e da arte.

O *Projeto Anual com Escolas*<sup>19</sup>, desenvolvido pelo Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, reflete uma participação significativa nesta dinâmica colaborativa. O projeto parte sempre da proposta de um tema apresentado pelo Serviço Educativo às escolas interessadas em participar. São realizados no espaço do museu diversos encontros com os professores(as), recentemente alargados aos alunos(as) do Ensino Secundário, nomeadamente num formato de seminário, onde é abordado o tema definido pelo próprio

---

<sup>19</sup> Victorino, S. & Leite, E. (2009) *Serralves \_ Projetos com Escolas*, Fundação de Serralves

museu, com a presença de vários(as) oradores(as) convidados(as) e com um espaço de debate para que os(as) professores(as) possam desenvolver o tema proposto posteriormente na escola. Os(as) alunos(as) podem visitar o espaço do museu, também inicialmente em contexto de oficina, acompanhados(as) pelo(a) professor(a). Podem, no final do ano letivo, realizar uma visita, fora do contexto escolar, à exposição onde estão expostos os seus trabalhos. Neste projeto são as escolas que se deslocam ao museu, sendo todo o trabalho desenvolvido posteriormente, no espaço da escola, apenas pelos(as) professores(as) e pelos(as) alunos(as), a partir da proposta definida pelo museu. Apesar de integrar os diversos níveis de ensino desde a pré-primária ao ensino secundário, a presença de artistas, mediadores e educadores do Serviço Educativo da Fundação de Serralves na escola, tem acontecido num trabalho essencialmente dirigido ao Ensino Secundário. Com a implementação do trabalho de campo aqui inscrito, o museu tem sido deslocado também para o território escolar, tanto no 2º ciclo como no 3º ciclo do Ensino Básico. A proposta, que partiu da própria escola, desenvolveu um trabalho efetivo de deslocação do museu, pela presença efetiva de um(a) dos(as) mediadores(as) e artistas educadores(as) ativos(as) no espaço da escola.

Neste contexto, o projeto assume-se na particularidade em que se inscreve, no enquadramento educativo da Fundação de Serralves, como sendo um desvio à norma na relação que o Serviço Educativo estabelece com o contexto escolar, que teve a oportunidade de acontecer por ter sido validado no seu início, por um enquadramento institucional académico. Podendo representar um desafio, apresenta-se ao *Projeto Anual com Escolas*, como sendo um forma de expandir o seu formato para outras possibilidades, experimentadas no terreno. O(s) projeto(s) desenvolvido(s) pelos museus, com as escolas podem pensar-se sempre de uma outra maneira. A escola propõe, aqui, que novos formatos se construam numa partilha do museu também em território escolar. Abre-se assim a possibilidade de trabalhar a arte contemporânea, com a presença efetiva do museu deslocado numa equipa do Serviço Educativo, ativa numa partilha de práticas artísticas e educativas contemporâneas. Possibilitam-se assim experimentar outras narrativas que não aquelas em que o museu atua apenas na sua centralidade.

*"At the beginning of the twenty-first century, museums are re-orientating themselves through imagining afresh what they can become; familiar practices are being reassessed and tired philosophies are being overturned. New ideas about culture*



*and society and new policy initiatives challenge museums to rethink their purposes, to account for their performance and to redesign their pedagogies."* <sup>20</sup> (Hooper-Greenhill, 2007:1)

Atualmente há espaços e instituições promotoras da arte que demonstram uma dinâmica de pensamento orientada numa relação de partilha e colaboração entre a arte e o público e que, de fato, a põe em prática, como é exemplo a Casa da Imagem. Inês Azevedo, artista educadora que partilha com a também artista educadora, Joana Mateus, o trabalho de coordenação deste espaço, questiona até que ponto é que não é legítimo pensar-se que a relação com a prática artística não deve ser pedagógica e didática, podendo também os(as) artistas relacionar-se com as coisas dessa perspetiva. <sup>21</sup> Esta deslocação fez-se não só com a Fundação de Serralves como também com a Casa da Imagem, enquadrada no projeto *Entre Espaços Educativos e Artísticos*, desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Canelas, como consequência do trabalho de campo.

Há também colaborações pontuais com a escola, que acontecem por iniciativa dos(as) próprios(as) artistas, como é o caso do artista madeirense Rigo 23, que desenvolveu um trabalho com uma escola na cidade do Porto, quando participou na exposição "*Às Artes, Cidadãos!*", no Museu de Arte Contemporânea de Serralves<sup>22</sup> ou do escultor Paulo Neves, que tem trabalhado com escolas em diversas ocasiões.<sup>23</sup> Também o Serviço Educativo da Fundação Calouste Gulbenkian integra artistas nas suas práticas educativas. O Descobrir – *Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência* divulgou, no início de 2013, um projeto piloto, o Projeto *DEZ x DEZ*<sup>24</sup>, que promoveu a colaboração entre artistas e professores(as) de diversas disciplinas. Este foi um projeto que centrou a sua ação nas relações entre artistas e escola, no entanto dirigiu-se especificamente ao Ensino Secundário. No contexto nacional sobressaem a dinâmica de diversos espaços culturais, como é o caso não só das instituições referidas anteriormente, enquanto parceiras desta investigação-ação, como também do Museu do Douro, do Centro Cultural Vila Flor, do Centro

---

<sup>20</sup> tradução livre da autora: "No início do século XXI, os museus estão a reorientar-se através da imaginação relativamente àquilo que podem se tornar; as práticas habituais estão a ser reavaliadas e filosofias gastas a ser ultrapassadas. Novas ideias sobre cultura e sociedade e novas iniciativas políticas desafiam os museus a repensar seus propósitos, a contabilizar o seu desempenho e a redesenhar as suas pedagogias." (Hooper-Greenhill, 2007: 1)

<sup>21</sup> Entrevista exploratória realizada em Janeiro de 2012 à Dinamizadora da Casa da Imagem, em Vila Nova de Gaia.

<sup>22</sup> Entrevista RIGO 23, "*Às Artes, Cidadãos*". Porto: Serralves [consultado em 23 de Dezembro de 2011: <http://zappiens.pt/Z1704>]

<sup>23</sup> Entrevista exploratória realizada em Janeiro de 2012 ao escultor Paulo Neves e posterior trabalho colaborativo com o Agrupamento de escolas de Canelas.

<sup>24</sup> <https://gulbenkian.pt/descobrir/projetos-especiais/10x10/>

Internacional das Artes José Guimarães ou ainda da Casa das Histórias. No entanto, urge refletir sobre a ação que desenvolvem (ou não) no contexto escolar, analisando eventuais implicações e resultados obtidos. Sendo esta uma área pouco esclarecida no contexto nacional, pretende-se com esta investigação desenvolver um trabalho que possa contribuir, de alguma maneira, para a produção de conhecimento neste âmbito.

#### *CONTEXTOS EDUCATIVOS ARTÍSTICOS \_ em território escolar*

"(...) as escolas são micro-sociedades onde convivem a necessidade de mudança e a resistência à mudança, onde se vivem tensões no sentido de repor velho e de construir novos equilíbrios.(...) A introdução das práticas de mediação, designadamente nas escolas, requer uma constante análise dialéctica entre o instituído e os processos de mudança que tal introdução impõe, designadamente no campo das relações de poder nos mais diferentes níveis." (Correia & all, 2010:60)

A importância do espaço ocupado pela arte no campo das artes visuais no sistema educativo do Ensino Básico, em Portugal, reflete uma realidade comum a todas as outras áreas artísticas, nomeadamente às artes performativas, cuja presença nem se concretiza nos programas curriculares como disciplina autónoma. Esta evidência pode representar a urgência de uma reflexão relativamente à ausência de uma visão atualizada da educação artística, especificamente no Ensino Básico. Estabelecer parcerias que se possam desenvolver de uma forma continuada, num compromisso efetivo, a partir de um espaço exterior à escola, que integre em si mesmo um acesso privilegiado à cultura e à arte, poderá ajudar a explorar aprendizagens e experiências descentralizadas do envolvimento escolar rotineiro, numa busca por linguagens e narrativas contemporâneas, não habituais nas práticas pedagógicas do ensino da arte.

A escola gere-se dentro do seu espaço como um lugar fechado. As relações com o exterior estão limitadas por obstáculos reais que se relacionam não só com a burocracia e com a conjuntura económica mas essencialmente com a forma como o(a) professor(a) acaba por ser forçado(a) a relacionar-se com todo este processo. Este papel que desempenha no contexto museológico pode resumir-se a partir da

perspetiva do(a) mediador(a) que o(a) recebe, acompanhado com um grupo de alunos(as), no espaço do museu:

*"First, we have to meet and host the group. Introduce ourselves calmly to the teacher that leads them to the museum. We do this (and trust it) for practical reasons, because this way the teacher will recognise us and follow us immediately inside the museum (and the group will naturally follow the teacher).*

*But there are other reasons: the teacher is a volatile and fragile character in actual Portugal, and it is really important to achieve his/her trust and empathy. The teachers coming out of the school's environment for a trip outside (wherever it is) are responsible for all the students. Even if the parents sign the consent form, authorising their children to go outside the school, (and assuming that decision) the truth is that most of the teachers in normal circumstances arrive in the Museum under a high level of stress."*<sup>25</sup> (Mendonça, 2016:61)

As relações escola-museu estabelecem-se, geralmente, no espaço da instituição cultural. Esta investigação propõe agir noutro sentido, apontando abordagens concretas possíveis, mesmo com os constrangimentos reais que limitam o envolvimento entre instituições. Em Portugal, o ensino formal das artes visuais inicia no início do 2º Ciclo do Ensino Básico, sendo essencial considerar, no contexto desta investigação, as recentes alterações curriculares na área das artes visuais no 2ª Ciclo do Ensino Básico. Depois de uma reestruturação curricular, com o seu início no ano letivo de 2012/2013, a disciplina de educação visual e tecnológica deu origem a duas disciplinas, educação visual e educação tecnológica. Esta investigação-ação situa-se, assim, num momento de mudança curricular, motivo pelo qual a implementação do trabalho de campo se conseguiu rever como uma alternativa experimental à aplicação do currículo. Este projeto de investigação pretende evidenciar que, independente do currículo imposto, orientador da disciplina de artes visuais, a educação artística poderá sempre considerar a 'presença' da arte na escola, numa perspetiva contemporânea. Neste sentido, esta investigação poderá

---

<sup>25</sup> tradução livre da autora: "Primeiro temos de conhecer e receber o grupo. Apresentamo-nos calmamente ao professor que os leva ao museu. Fazemos isso (e confiamos nele) por razões práticas, porque assim o professor nos reconhecerá e seguirá imediatamente dentro do museu (e o grupo seguirá naturalmente o professor). Mas há outras razões: o professor é um personagem volátil e frágil em Portugal, e é realmente importante alcançar a sua confiança e empatia. Os professores que saem do ambiente da escola para uma viagem exterior à escola (onde quer que seja) são responsáveis por todos os alunos. Mesmo que os pais assinem o termo de consentimento, autorizando os filhos a saírem da escola (e assumindo essa decisão), a verdade é que a maioria dos professores, em circunstâncias normais, chega ao Museu sob um alto nível de stress." (Mendonça, 2016: 61)

contribuir para um questionamento do próprio formato curricular, que trabalha para dirigir as aprendizagens num determinado sentido.

No contexto preciso de uma escola, o(a) professor(a), no quadro dos constrangimentos diversos que limitam a sua ação, pode promover estratégias ousadas que criem condições diferenciadas de aprendizagem. Este projeto encara-se como a experiencição de uma possibilidade educativa e não com a perseguição de um modelo pedagógico. Experienciar reflete um pensamento onde o acaso tem um lugar cativo e todas as relações que daí podem advir numa construção da aprendizagem. A arte não é um conteúdo direcionável e estanque que se encerre nos livros, nas bibliotecas, no discurso, na imagem, na palavra escrita, que se leve para a sala de aula dentro de uma pasta ou num projetor. Quando tento elaborar um discurso no espaço da sala de aula, confrontando-me com esta impossibilidade de poder levar comigo a vivência e a experimentação relativamente àquilo que eu estou a tentar 'ensinar'. Partindo de um contexto museológico, Mendonça refere o isolamento que o papel do(a) professor(a) confere à produção do conhecimento, ilustrando esta ideia de que 'ensinar' arte se processa na construção de um distanciamento cristalizado relativamente aos seus territórios de ação:

*"The role of the museum lives in an institutionalized bubble, but does not fit inside a classroom where the teacher has more time and reaches the students through one window only: himself and his topics (and/or the multimedia presentations)." <sup>26</sup>*  
(Mendonça, 2016:20)

O isolamento confere o poder ao meu discurso, o que valida o mito. A mediação do que está fora da caverna, acaba por se construir numa relativização. Sair é a forma experimental de construir um conhecimento distanciado de uma mediação condicionadora da aprendizagem. Esta pretende ser a tónica dada à arte contemporânea e às práticas artísticas contemporâneas nesta investigação, que procurará refletir sobre a sua ausência no espaço da escola.

*"El arte contemporáneo establece mecanismos de provocación, de imaginación, de interacción, de reinterpretación y de apropiación por parte del receptor, y sin él, esta manifestación artística se quedaría en papel mojado, ya que en ningún momento de la historia como el actual, se ha requerido la acción de otra ersona que no fuera el artista, ya*

---

<sup>26</sup> tradução livre da autora: "O papel do museu vive numa bolha institucionalizada, mas não cabe dentro de uma sala de aula onde o professor tem mais tempo e chega aos alunos através de uma única janela: ele próprio e os seus tópicos (e / ou apresentações multimédia)." (Mendonça, 2016: 20)

*que el proceso creativo es mucho más abierto, no guiado por los gustos, modas o demandas de un cierto público entendido, sino que la creación sale directamente del artista, en constante construcción y en contacto con el sentido de la sociedad..”*<sup>27</sup>  
(Esteras, 2008: 163)

Várias possibilidades e abordagens poderão ser facilitadoras desta relação no contexto preciso da escola, nomeadamente as oficinas propostas pelos museus. A realização de uma oficina no museu integra várias etapas iniciando o contacto no museu e terminando na escola. (Párraga in Esteras, 2008:22). Nesta investigação-ação altera-se esta ordem, iniciando-se uma relação de proximidade entre estas duas instituições num território educativo não habitual, considerando o facto de que *"El espectador recibe información que no cuestiona en ningún momento porque la autoridad del museo y del educador como agente cultural se imponen en la recepción."* (Río, 2007:31)<sup>28</sup>

Na implementação do trabalho de campo, o lugar ocupado pelo museu e pelo(a) artista transfere-se, numa primeira fase, para o espaço da escola precisamente com a intenção de evitar barreiras que condicionem uma interação espontânea dos(as) próprios(as) alunos(as). O confronto com um novo lugar, transporta consigo determinadas condicionantes que podem representar um fator inibidor à reflexão, ao pensamento crítico, ao debate e à ação. Refletir aprendizagens relativas ao mundo da arte, implicou aqui um confronto com a integração dos sistemas que a constroem e regulam.

"O mundo da arte, como qualquer outro campo social, é relacional por essência na medida em que apresenta um “sistema de posições diferenciais” que permite a sua leitura. [...] a rede “Arte” é porosa, e são as relações dessa rede com o conjunto dos campos de produção que determinam sua evolução." (Bourriaud, 2009:37 e 38)

O museu é por excelência o lugar onde se valida a arte e em torno do qual se constroem mitos. Explorar as suas dinâmicas tornou-se fundamental para que a aprendizagem tivesse a oportunidade de se construir fora da caverna, ou pelo menos num caminho que se poderá iniciar em direção à(s) sua(s) saída(s). O pensamento para que a

---

<sup>27</sup> tradução livre da autora: "A arte contemporânea estabelece mecanismos de provocação, de imaginação, de interação, de reinterpretação e de apropriação por parte do recetor, e sem ele, esta manifestação artística seria irrelevante, já que, em nenhum momento da história como o atual, se tem requerido a ação de outra pessoa que não o artista, já que o processo criativo é muito mais aberto, não orientado por gostos, modas ou pela procura de um certo público entendido, mas sim a criação que vem diretamente do artista, em constante construção e contacto com o sentido da sociedade ." (Esteras, 2008: 163)

<sup>28</sup> tradução livre da autora: "O espectador recebe informações que não questiona em nenhum momento, porque a autoridade do museu e do educador, como agentes culturais, se impõe na recepção." (Río, 2007:31)



própria arte aponta atualmente pode incorporar outras práticas nos serviços educativos dos museus, que reflitam não uma estratificação comunicacional mas uma confluência e partilha de pensamentos e experiências que poderia representar uma dinâmica contemporânea da arte. Esta dinâmica poderá contrastar com o que Bourdieu e Darbel referem quando fazem referência ao “museu que abriga tesouros artísticos que se encontram, ao mesmo tempo (e paradoxalmente), abertos a todos e interditados à maioria das pessoas.” (Bourdieu; Darbel, 2003:9). Nesse sentido, a escola pode desempenhar um papel preponderante de poder, se desenvolver projetos baseados em parcerias pensadas e partilhadas com os serviços educativos dos museus e espaços culturais, a partir de pontos de interesse comuns.

A maneira de entender a educação por parte dos serviços educativos, fazendo eco de teorias construtivistas, vai centrando mais a sua atenção na oferta de experiências dinâmicas aos visitantes em vez de se preocupar apenas com os conteúdos a ensinar. (Orgaz in Acaso, 2011:19) Podemos então questionar com pertinência, que papel poderão desempenhar os(as) próprios(as) artistas nesta dinâmica de relações? Referem-se, neste contexto, artistas que trabalhem como mediadores(as) nos serviços educativos. Numa análise atual de uma aura artística que ainda persiste, alteram-se os discursos relativos à sua origem, anteriormente direcionada apenas para o sujeito enquanto artista, para uma origem que agora não só é partilhada com o público, como é dependente desse mesmo público. “A aura da arte não se encontra mais no mundo representado pela obra, sequer na forma, mas está diante dela mesma, na forma coletiva temporal que produz ao ser exposta.” (Bourriaud, 2009:85) Numa procura por integrar, nas práticas educativas, estratégias de relacionamentos múltiplos com a arte, estabelece-se a ligação com o processo de elaboração da obra.

De que forma a colaboração entre contextos de educação artística formais e não formais, poderão ser catalisadoras de mudanças na forma como pensamos a aprendizagem? Propõe-se pensar nesta possibilidade através de práticas que integrem a presença ativa de artistas em territórios educativos formais.

*"Esta irrupción del artista en el ámbito escolar significaba una transgresión en las rutinas para interrumpir la normalidade, buscando el diálogo, la reflexión crítica y la invitación a experimentar, conocer e investigar a través del juego creativo. Actualmente, el artista contemporáneo que trabaja como "tallerista" en colaboración com los centros educativos, acepta*

*el compromiso de ser agente activo en la transformación de la escuela(...).* <sup>29</sup> (Molina in Esteras, 2008: 181)

Nesta investigação pretende-se abrir circuitos educativos numa busca por outras formas de construção do conhecimento. "*La admiración que provoca el genio de outro tiene como consecuencia una posición de distancia.*"<sup>30</sup> (Saravia in Fernández, 2007:54) Mais do que trabalhar a relação que se estabelece com a obra de arte acabada, divulgada e exposta, procura-se essencialmente trabalhar a relação que se pode estabelecer com o seu processo de criação, integrando essencialmente as aprendizagens que os(as) alunos(as) podem construir sobre a arte contemporânea, a partir de experiências de partilha das práticas artísticas e educativas, com os próprios artistas mediadores e educadores ativos no espaço escolar.

---

<sup>29</sup> tradução livre da autora: "Esta irrupção do artista no ambiente escolar significava uma transgressão nas rotinas para interromper a normalidade, buscando o diálogo, a reflexão crítica e o convite para experimentar, conhecer e investigar através do jogo criativo. Atualmente, o artista contemporâneo que trabalha como mediador em colaboração com os serviços educativos, aceita o compromisso de ser um agente ativo na transformação da escola (...)." (Molina in Mats, 2008: 181)

<sup>30</sup> tradução livre da autora: "A admiração causada pelo gênio do outro tem como consequência uma posição de distância". (Saravia in Fernández, 2007: 54)

## **PARTE I**

### **(DES)ARQUIVAR \_ situar-me no percurso e no discurso**

*"Fragmentei, resumi e amalgamei ideias vindas da minha cultura, isto é, do discurso dos outros; comentei, não para tornar inteligível, mas para saber o que é o inteligível; e para tudo isso apoiei-me continuamente naquilo que se enunciava à minha volta."*

Roland Barthes (1970)

Este trabalho de investigação parte de um processo introspetivo e crítico, assente em inquietações que começaram por se definir num contexto pessoal enquanto educadora e se construíram num processo gradual de reflexão partilhada. A desconstrução de discursos centrados no paradigma escolar pode definir-se, aqui, em possibilidades concretas de transformação de fronteiras e limites estabelecidos entre contextos educativos e artísticos.

Num enquadramento de educação formal, o(a) educador(a) está submerso(a) na sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Essa mergulho reflete inevitavelmente uma herança educativa e cultural que começa com o processo de escolarização do(a) próprio(a) educador(a). É, no entanto, num enquadramento académico que essa relação se valida, fundamenta e molda para que o processo de escolarização se perpetue e repita, refletindo o ensino e a aprendizagem como conceitos que se constroem na escola e constroem a escola num movimento circular. O(a) professor(a) ensina, e o(a) aluno(a), supostamente, deverá aprender. Este é o envolvimento educativo formal assente numa desigualdade de papéis e numa aprendizagem que se pretende que seja previsível e controlada. É na autoridade, enquanto referência inquestionável, que a educação formal desenvolve as ideias de obediência e de repetição, como enquadramento pedagógico onde a sociedade ocidental se constrói. O paradigma da escola representa a conjuntura em que se inscreve a transmissão do pensamento hegemónico, que começa na relação entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) e se transforma na relação entre o cidadão e o poder instituído.

Início um processo ilustrativo da minha própria construção, enquanto subjetividade escolarizada desde a consciência da minha memória, procurando tornar inteligível o fragmento que este discurso representa na orientação epistemológica da investigação.

### *À DERIVA \_ não tenho nada para ensinar*

Aprender acontece num momento que se apresenta disruptivo. O circuito fechado onde eu estava antes dissolve-se com alguma outra coisa que ainda não estava lá. Mesmo que eu não queira aprender, uma coisa nova instala-se enquanto conhecimento no meu arquivo. Aprender em contextos formais e politizados, como é o espaço da escola, implica uma imposição com a qual terei (ou não) de saber lidar enquanto aluna e professora.

Posso seleccionar aquilo que me interessa aprender, no entanto, o que me interessa aprender também é definido por um emaranhado de conexões que já lá estavam, de tal maneira complexo que me dificulta refletir sobre mim própria e sobre o contexto em que se inscreve a minha subjetividade. A escola, juntamente com o capital cultural, económico e social que carrego no meu contexto de vida, selecciona e define em que moldes me vou construindo. É uma imposição pela inércia, pela estabilidade e pela permanência. No entanto, o conceito de escola assenta num imaginário invertido. A ideia instituída no seu interior é a de que o seu funcionamento se processa em circunstâncias de constante mudança. De facto, assim o é, mas apenas de forma aparente. Currículos e pedagogias alteram-se e adequam-se frequentemente, assim como regras de funcionamento na colocação de professores(as), por exemplo, mas não passam de circunstâncias que vão mantendo os(as) professores(as) cativos(as) e detentores(as) de um papel que representa uma austera autorregulação social.

Estas condições em constante mutação contrastam com a macroestrutura educativa que, orientada pelo paradigma iluminista, permanece 'intacta' desde o século XIX. Cria-se uma instabilidade latente que é artificial. De facto, a ideia que se forma e cristaliza dentro do contexto escolar é a de que tudo está sempre a mudar, no entanto, estas mudanças constantes tornam invisível uma estabilidade estrutural. É uma estabilidade que se determina imperativa na perpetuação da distribuição do capital. A permanência social é necessária para que essa transmissão se processe repetida, sendo a escola um centro de disseminação da distribuição do 'saber' e do 'poder' na sociedade, de acordo com o capital de cada um.

*"(...) I believe that political power also exercises itself through the mediation of a certain number of institutions that appear to have nothing in common with political power and as if they are independent from it, but in fact they are not. One knows that the university and more generally all teaching systems, which simply appear to disseminate knowledge, are made to maintain a certain social class in power and to exclude the instruments of power of another social class."*<sup>31</sup> (Foucault, 1971)

A possibilidade de manter a institucionalização da transmissão do 'poder' sob a máscara do 'saber' está em conseguir manter os agentes no terreno ocupados com regras e orientações difusas, que enquadram a aprendizagem como estando dependente do ensino, transformando a sua essência num instrumento de controlo. A estagnação está invisível em palavras como pedagogia, aprendizagem, ensino, currículo ou criatividade que, enquanto paradigmas e conceitos, funcionam como macroestruturas que mantêm a hegemonia, construindo em simultâneo um isolamento social e cultural. Inventar-se o tempo escolar, confundir-se, distrair-se e cansar-se aquele que se pretende que incorpore o protagonista na transmissão do poder, em contextos educativos formais. São os obstáculos instalados na subjetividade de cada educador(a) que funcionam como autopolicimento, como autorregulação. Convictos da relevância da escolarização e cativos numa necessidade movediça da atualização dos alicerces educativos, transformamos ilusoriamente o lugar da escola através de pedagogias que pretendem ser inovadoras. São tentativas de transformação que, com diferentes denominações e contornos, levam sempre a um mesmo lugar, que tem como centro de gravidade o poder, disseminado pela pedagogia e sustentado pelo currículo. O paradigma educativo assenta na dicotomia ensino-aprendizagem que se gere na relação professor(a)-aluno(a). A dinâmica concretiza-se no momento específico da repetição, no momento em que o papel do(a) professor(a) se determina na viagem do tempo do seu próprio contexto escolar enquanto aluno(a). A educação reflete-se na construção do indivíduo de uma forma perpetuadora da relação entre os protagonistas ativos no terreno do sistema escolar desde a sua origem, o(a) aluno(a) e o(a) professor(a).

Enquanto ato de resistência contra o estatuto da normalidade instalada em contextos educativos, a escrita deste trabalho desenvolve-se a

---

<sup>31</sup> tradução livre da autora: "(...) Eu acredito que o poder político também se exerce através da mediação de um certo número de instituições que parecem não ter nada em comum com o poder político, como se fossem independentes dele, mas na verdade não o são. Sabe-se que a universidade e, de forma geral, todos os sistemas de ensino, que simplesmente parecem disseminar o conhecimento, são feitos para manter uma certa classe social no poder e para excluir os instrumentos de poder de outra classe social". (Foucault, 1971)



partir de viagens do tempo, não no sentido da reconstrução do passado, mas na revisitação reflexiva de contextos e conceitos educativos em que me fui construindo, enquanto aluna e professora. Este é um trabalho híbrido que, refletindo e trabalhando em simultâneo, se desenvolve numa circulação entre narrativas de produção e de representação.

### *PRIMEIRA MEMÓRIA \_ movimento pendular*

Recuo no tempo até ao momento em que uma experiência específica marcou a descoberta da minha existência. O meu corpo guardou na memória esse momento verdadeiramente disruptivo como o nascimento da consciência de que eu existo. Não no tempo em que a experiência aconteceu, mas no tempo em que me inscrevo agora. O que para mim ficou gravado como memória que antecede a todas as outras, foi o impacto dos sentidos, a memória sensorial do espaço, do movimento e do som. Lembro-me do movimento pendular do balanço onde estava sentada. O espaço fixo e seguro do chão fugia e movimentava-se num vaivém estonteante.

Sei que tinha três anos porque foi o meu primeiro dia no infantário, inserido numa instituição escolar. Lembro-me da antecipação ao descer a rua, de mão dada com a minha mãe. Sabia que ia conhecer um sítio novo, para onde iria brincar a partir desse dia. Mas não percebi bem que a minha mãe teria de se ir embora e que eu iria ficar nesse lugar demasiado tempo. Percorremos a rua ao longo dos muros altos que separavam a instituição escolar do espaço público, até chegar a um enorme portão. Entramos e dirigimo-nos a um balanço que estava mesmo ali à beira. Sentei-me. Estava sentada no balanço, com a minha mãe ao meu lado, e lembro-me da sensação do movimento que o meu corpo fazia ao balançar, o que me impeliu a cantar. Lembro-me da música com nitidez.

Foi então que aconteceu o inesperado. A minha mãe deixou de estar lá. Lembro-me de me sentir confusa, insegura e com medo, sentimentos que a maquinaria escolar incentiva, provoca e amplia, naturalizando-os e normalizando-os porque os torna rotineiros. Depois, só me lembro de ter ido para uma sala com crianças como eu e de uma educadora me ter distraído com brinquedos e jogos, cumprindo com o exercício de adaptação, característica essencial de um contexto educativo formal.

A minha vida foi invadida pela escolarização no momento em que fiquei consciente da minha existência. A partir daí as memórias multiplicaram-se. Depois disso lembro-me de descer a rua regularmente e percorrer o passeio que ladeava o muro alto da escola até chegar ao portão, de mão dada com o meu pai, já consciente de que o dia iria mais uma vez ser passado na escola, assim como os outros dias que se lhe seguiriam. A minha vida ficou normalizada.

Em Portugal, vivia-se o tempo que antecedeu o 25 de Abril de 1974. O país estava em fase de mudança significativa e, em determinados aspetos, a escola também. No entanto a maquinaria escolar continuou a gerir-se em edifícios com salas, com um(a) professor(a) e uma turma composta por alunos e alunas da mesma idade agrupados em cada sala e com a aplicação de pedagogias orientadas por um currículo comum.<sup>32</sup> Esta estrutura constrói os contextos escolares com o objetivo de ensinar o que a ideologia dominante estabelece como verdade.

A minha subjetividade constrói-se numa sociedade que tenta estabilizar a permanência do poder dominante sob a premissa de educar através de um automatismo de controle gerido na figura social e política desempenhada pelo(a) professor(a). Permanço na escola até hoje, mas agora com a chave do portão que separa os espaços que estão dentro e fora do muro. A chave do portão seleciona, no tempo, quem acede aos mecanismos de regulação do conhecimento em que se constrói o poder, numa hierarquia que se repete.

### *PRÁTICAS ESTRUTURAIS \_ arquivar, para além da normalização*

A observação e a partilha de práticas artísticas e educativas envolvem a minha atmosfera desde sempre. A minha subjetividade assenta em estruturas baseadas em inúmeras experiências entre contextos educativos e artísticos, tanto musicais como visuais, plásticos e performativos, que os vários laços familiares me ajudaram a construir. Uma Avó professora e educadora, que partilhou a sua essência com a essência que me define, uma Mãe, também ela professora,

---

<sup>32</sup> Com a exceção do projeto da Escola da Ponte, em Vila das Aves, em funcionamento desde 1976. Apesar da metodologia ser baseada em aprendizagens de acordo com o ritmo de cada aluno(a), desenvolvidas em espaços de aprendizagem comuns por ciclos e não por idades, e com o(a) professor(a) a desempenhar o papel de orientador(a), o currículo comum mantinha-se.

profundamente dedicada a uma educação inclusiva das várias expressões humanas, que me educou a aprender a olhar para fora de mim mesma, uma Tia cúmplice de brincadeiras, de expressões artísticas, de leituras e 'teatrizes', uma outra Avó agregadora de uma grande família em torno da qual convergiam expressões culturais de cariz popular, um Avô marinho, cujo lugar rotineiro de eleição era uma escrivaninha, onde privilegiava a leitura e a escrita, um outro Avô educador, que dirigiu uma instituição de ensino ao longo de vários anos, tios (as) e primos (as) sensíveis às artes, à cultura, à educação, uma envolvimento familiar que me permitiu explorar esta relação de atração que mantenho com as linguagens educativas e artísticas.

No entanto, foi com o meu Pai que aprendi a possibilidade de pensar e agir, de uma forma concreta, para além da normalização. Cresci com um Pai compositor, cuja linguagem musical não se enquadrava nos padrões comuns do meu contexto social e cultural. A música contemporânea definia a sua linguagem sonora que, por ser diferente da música comum, provocava em mim um estranhamento, que eu procurava exprimir definindo-a, na sua marginalidade, como música 'estrabólica', ou seja, esquisita, diferente, extravagante. Fui aprendendo a desmontar os sons prováveis da música normalizada e comum e fui educando o meu ouvido, num pensamento divergente da cultura musical dominante.

A experimentação do improvável tinha um espaço privilegiado de credibilidade na minha casa. Penso que desenvolvi uma necessidade e uma capacidade de questionar e refletir sobre as coisas, que este ato de criar, fora dos limites da razão comum, me mostrou ser possível. O que se tornava ainda mais extraordinário para mim, era esta música ser reconhecida pela academia. O meu Pai era professor de composição. O estranho à normalização estava validado pela instituição que domina a transmissão do saber na sociedade, a escola. Neste caso, a escola especializada no ensino da música. Tendo eu estudado piano enquanto criança, dentro do mesmo contexto escolar experienciei, atónita, o contraste entre o repertório que me era ensinado, numa postura clássica e rígida, característica do ensino formal da música na infância e a atmosfera sonora experimental atonal, ensinada pela mesma escola em anos posteriores e explorada no meu quotidiano familiar<sup>33</sup>. Para mim era um contrassenso. Acabei por desistir de aprender piano, porque não me revii no enquadramento

---

<sup>33</sup> agora sei que este facto se deve à interferência do meu Pai, no funcionamento da disciplina de composição.

formal e clássico do ensino da música, pela repetição rotineira exaustiva dos exercícios e pela limitação experimental e expressiva que as peças a que estava restringida a aprender me impunham. Não encontrava naquele ensino o espaço de experimentação a que assistia quando observava o meu Pai.

Que Pai tem um piano de cauda na sala e dele retira sons improváveis nas cordas com seixos e outros objetos e os integra em obras sonoras para serem partilhadas com o público? Criar envolvendo ativamente o outro, como cúmplice, que conosco partilha o ato de comunicar, como eram os instrumentistas amigos que com ele vinham ensaiar. Que noção de suporte escrito se pode construir, convivendo com rolos infundáveis de papel no chão, em forma de partitura, que para uma criança encerra mais de expressão visual do que auditiva ou escrita?

Nos concertos, alguns quase vazios e outros cheios, o público reagia das mais variadas formas. Ainda criança, lembro-me de estar a assistir a um concerto<sup>34</sup>, com a casa de espetáculos cheia e de, logo no início do concerto, alguém atrás de mim se mostrar indignado e revoltado com o impacto que a obra lhe provocou nos primeiros instantes, levantando-se e saindo da sala, reagindo como se tratasse de uma provocação. Apesar de ter sido uma obra muito aplaudida no final do concerto, tenho bem presente o desconforto que senti. Compreendi, nesse instante, que a música não é a representação de quem a produz mas a representação da experiência que provoca em quem a ouve. Construí um arquivo de ideias vindas da minha cultura, que fui aprendendo a desconstruir simultaneamente, dentro dos mesmos contextos, pela mão do meu Pai.

Penso que poderia aproximar esta busca das várias relações familiares que estabeleço ao que Deleuze & Guattari designam por “buscar sempre o molecular, ou mesmo a partícula sub-molecular com a qual fazemos aliança” (Deleuze & Guattari, 1980:6). Apesar de se constituírem numa árvore genealógica, os laços de sangue são simples esquemas físicos... as relações que me integram e que construo neste contexto, penso serem mapa e não decalque.

---

<sup>34</sup> Obra 'Oceanos', para orquestra, coro, sons eletroacústicos e por computador, de Cândido Lima, no teatro Rivoli, Março de 1979, no Porto(editada em CD, pela Secretaria de Estado da Cultura/ Portugalsom/1992, editada em LP, por GRAMA-01/Matéria Prima/2016 e fragmentos, em gravação RDP, desta obra em estreia, em CD(1979), no livro(que inclui um CD-ROM), Origens e Segredos da Música Portuguesa Contemporânea-Música em Som e Imagem/Edições POLITEMA do IPP/2003. A obra tem sido apresentada em muitos países com grande sucesso, como em França, na Tribuna Internacional de Compositores da UNESCO, Paris/1986.

"A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas de árvore. Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. (...) O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente." (Deleuze & Guattari, 1996:8)

O Rizoma, enquanto conceito, “apresentava uma crítica radical da noção de unidade por uma reflexão antigenealógica, sem centro, sem fundamentalismo dogmático nem hierarquia mas fortemente perturbador para quem se tenha movido em esquemas arborescentes do pensar ocidental” (Pascal Dusapin, compositor, sec.XX, déc. 80). Direciono a minha conceção de pensamento no sentido contrário ao esquema arborescente, não só no meu pensamento de relações integrado num universo de afetos, mas também num conceito mais amplo. Integro as “comunicações transversais entre linhas diferenciadas” que referem Deleuze e Guattari (1980) no impulso de pensar de uma forma crítica e reflexiva, de experimentar, arriscar, subverter, provocar, agir, intervir, confrontar. Esta é a linguagem que sei partilhar e que também imprimo nas minhas inquietações, nomeadamente no que se refere às limitações com que me deparo no território educativo, enquanto aluna, enquanto professora e educadora, enquanto mãe e enquanto investigadora, revendo-me, em simultâneo, no papel daquele(a) que educa e no papel daquele(a) que é educado(a).

#### *VARIANTES \_ exclusões no percurso*

Todos os contextos resultantes do meu envolvimento familiar e cultural incorporam e refletem a construção do meu pensamento, numa articulação estreita com o percurso escolar que invadiu o meu tempo e o meu espaço. Numa (im)possibilidade de crescer e pensar autonomamente a partir do seu exterior, a minha vida gere-se em função da ocupação invasiva que esse mesmo percurso vai fazendo do meu quotidiano, desde o surgimento da minha primeira memória.

O tempo da minha infância fez-se a aprender a ler, a escrever e a contar, como era característico do ensino na escola primária durante a década de 70 (e décadas vizinhas). A minha adolescência caracterizou-se pela adaptação ao saber organizado por disciplinas, com um(a) professor(a) responsável pelo ensino de cada uma delas na sala de aula e com a frequência de aulas de inglês numa escola



especializada no ensino de línguas ao longo de seis anos. Foi nessa fase que cheguei àquele que viria a ser um momento de seleção formal, decisivo para me poder situar na sociedade. Era ainda possível, na década de 80 e nesse momento do percurso escolar, a opção de prosseguir os estudos, ou entrar para o mundo do trabalho. A exclusão do contexto escolar e académico, determinante para a seleção social, era feita ainda cedo, sendo o nível de escolarização o principal diagnóstico da divisão na sociedade.

Eu decidi prosseguir os estudos. Qual seria a área da minha formação? Tendo eu frequentado a escola até ao final do ensino básico, vi-me obrigada a escolher um percurso, tal como todos(as) os(as) adolescentes da minha idade que queriam e podiam prosseguir os estudos. Confrontei-me com a obrigatoriedade de ter de seleccionar e optar por uma área dentro da qual iria, supostamente, desenvolver conhecimentos e competências específicas, que me permitiriam ocupar um lugar ativo na sociedade. Como a grande maioria dos(as) adolescentes nessa fase determinante, já tinha sido pressionada para pensar na pergunta que se impõe logo desde a infância: 'O que quero ser quando for grande?'. A pressão invade-nos logo desde cedo porque já invadiu, antes que nos tornássemos conscientes dessa necessidade, a comunidade em que nos inserimos. Lembro-me de ler e reler vezes sem conta, com muita atenção, um grande livro, que me tinha sido oferecido em criança, onde estavam descritas as inúmeras profissões e as suas características. Sentimos necessidade de começar a pensar antecipadamente na distribuição dos lugares que iremos ocupar, considerando que esses mesmos lugares estão diretamente relacionados com a herança cultural que transportamos.

Foi nesse ponto de decisão imperativa que me encontrei numa encruzilhada. Alguns dos meus amigos, amigas e colegas já tinham conseguido definir o que fazer na etapa seguinte, fosse por pressão familiar, social ou por opção própria, mas eu estava confusa. Foi por isso que decidi recorrer à ajuda de um teste específico que o gabinete de psicologia da escola tinha disponível para o efeito, e que poderia ser orientador da minha decisão. Baseada no resultado desse teste, decidi o meu futuro e, apesar do resultado se ter revelado relativamente abrangente, escolhi prosseguir na área das artes plásticas, frequentando o ensino secundário numa escola de ensino especializado, a Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis<sup>35</sup>, no Porto. Foi uma fase essencial de transformação da minha relação com a escola.

---

<sup>35</sup> Atualmente, Escola Artística Soares dos Reis.

Apesar de estarem inseridas num contexto escolar, as artes plásticas foram sempre o campo onde me senti crescer mais afastada dos limites da escolarização e da normalização. Pareciam construir um caminho mais experimental e crítico. No final da década de 80, a abordagem da escola vocacionada para o ensino das artes que frequentei, apesar de se diferenciar das restantes escolas de ensino secundário, pelas suas características específicas, assentava nas mesmas bases estruturais. Apesar de ser um ensino com uma forte componente prática, direcionado especificamente para o desenvolvimento de competências técnicas e artísticas, tinha disciplinas integradas no currículo como a filosofia ou a política que, apesar do potencial latente que tinham para explorar territórios do pensamento, foram lecionadas de acordo com as metodologias controladas desenvolvidas pelas outras escolas. Ainda hoje assim o é. A minha filha terminou o ano passado o ensino secundário na mesma escola, com os cursos atualizados, mas com disciplinas como história e cultura das artes ou filosofia, ensinadas ainda num currículo que privilegia e dissemina o ensino formal. As atualizações podem fazer-se na escola, nomeadamente pelo acompanhamento das novas tecnologias, mas a estrutura que organiza o pensamento ainda está cristalizada.

Enquanto frequentei essa escola, o meu interesse por diversas áreas persistiu, nomeadamente pela música, pela escrita, pelas línguas, pela sociologia ou pela educação. Voltei a estudar música nessa fase. Tentando reconciliar-me de forma ilusória, mais uma vez me confrontei com um envolvimento rígido e clássico, com o qual confirmei não me identificar. Apesar disso, concluí o curso geral de canto. Penso que a aprendizagem do canto me ajudou na colocação e na projeção da voz, facilitando-me a ocupação do lugar de autoridade que agora procuro (des)ocupar na sala de aula e, simultaneamente, pelos exercícios de persistência e resignação, na gestão apaziguadora da relação de desconforto latente que mantenho com o ambiente de educação formal na escola.

Estar na 'Soares dos Reis', foi um tempo de desconstrução do meu próprio pensamento e da minha relação com as práticas artísticas. Foi lá que o meu orientador, neste trabalho de investigação, foi também meu professor. Foi na possibilidade de um reencontro casual, que descobri o início da história do que é hoje este curso doutoral em que

me inscrevo. O meu professor<sup>36</sup> da 'Soares dos Reis', está hoje comigo, nesta possibilidade de repensar e agir sobre a minha prática.

### *DO PODER INVERTIDO E PARTILHADO \_ subverter-se*

Concluído o ensino secundário, era mais uma vez necessário definir uma área de especialização para concorrer à faculdade. Entrei no ensino superior na área da educação, na Escola Superior de Educação do Porto, para ser professora de artes visuais, especificamente professora de educação visual. No entanto, essa foi uma fase de mudança curricular no 2º Ciclo do Ensino Básico, nível para o qual estava orientado o curso e, aquilo que eram duas disciplinas separadas e conseqüentemente dois cursos distintos, educação visual e trabalhos manuais, fundiu-se numa só disciplina e num só curso, Ensino de Educação Visual e Tecnológica. Acabou por ser com esta especialização que me formei na licenciatura. Estávamos no início da década de 90. Essa disciplina tinha sido desenhada para ter dois professores na sala de aula em simultâneo, numa gestão do currículo partilhada, numa dinâmica denominada por par pedagógico. Foi assim, na prática de uma partilha do poder na sala de aula, que desenvolvi a minha relação com a educação formal até ao ano letivo de 2011/2012, ano em que propus o trabalho desenvolvido nesta investigação-ação<sup>37</sup>.

O curso de licenciatura para futuros(as) professores(as) de educação visual e tecnológica<sup>38</sup> que eu estava a frequentar, iniciava com um bacharelato, que começava por preparar para ensinar ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico, em regime de monodocência. Nesse momento do curso, que se desenvolveu numa primeira fase, a par das disciplinas específicas na área das artes plásticas, tive de ter preparação para dar aulas de todas as disciplinas integradoras do currículo, no que diz respeito a essa etapa escolar específica<sup>39</sup>. Evidentemente que, apesar da preparação teórica que tive, senti-me na prática, numa arena, indefesa e em pânico. Decidi que a primeira aula que iria dar seria uma aula de música. Hoje acho curiosa e interessante a escolha que fiz. Lembro-me de ficar indecisa relativamente à escolha da disciplina

---

<sup>36</sup> José Carlos de Paiva, professor e director da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, investigador do i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade.

<sup>37</sup> Mais uma vez tinha sido levada a cabo uma reforma curricular, implementada em 2012/2013, que voltou a separar educação visual e tecnológica em duas disciplinas curriculares, educação visual e educação tecnológica, com um(a) professor(a) responsável por cada uma, tendo desaparecido assim o par pedagógico.

<sup>38</sup> assim como para os cursos de ensino de educação musical, educação física, português-inglês ou matemática-ciências do 2º Ciclo do Ensino Básico.

<sup>39</sup> português, matemática, estudo do meio, educação física, expressão plástica, etc.

que iria abordar nessa primeira vez, pois tinha a oportunidade de escolher, tratando-se de um contexto de 1º Ciclo.

Ponderei entre dar aula de artes plásticas, música ou português. Achei português demasiado específico e técnico para iniciar. Poderia colocar-me numa situação de insegurança. Artes plásticas, sendo para mim uma área experimental e imprevisível, era mais suscetível de gerar alguma situação inesperada na sala de aula. Ainda hoje tenho dificuldade em pensar que estou a ensinar conteúdos relacionados com artes plásticas num enquadramento educativo formal. Mas essa é uma outra questão. Sendo uma aula dirigida aos alunos de 1º Ciclo, o(a) professor(a) deveria gerir, supostamente, o espaço e o tempo com um controle minucioso, cumprindo com a planificação. Penso que a escolha recaiu numa aula de música por ser, para mim, mais fácil de abordar naquele enquadramento, pelo modo formal e rígido com que o ensino da música se me apresentou ao longo dos anos. Entendi adequar-se ao contexto, com a possibilidade de conseguir, simultaneamente, gerar uma aula participativa e colaborativa.

Mas como é que eu iria conseguir ser professora? Este foi talvez o maior e mais difícil confronto que tive de enfrentar dentro do espaço da escola. Tenho bem presente, na minha memória, o momento da inversão dos papéis: ser aluna, enquanto tentava ser professora. Como se prende a atenção dos alunos e alunas, mantendo o seu interesse num determinado tempo limite em que estamos responsáveis para ensinar determinada matéria de acordo com um plano previamente estabelecido? Os minutos e os segundos poderiam baralhar-se e subitamente alterarem-se as circunstâncias. O resultado tornar-se-ia imprevisível, e eu achava natural que assim acontecesse, por isso, ter de cumprir escrupulosamente com um plano previamente elaborado era um contrassenso para mim. A realidade, tal como se apresenta e a tentativa de a manipular, confrontam-se na gestão do acaso, num mecanismo pedagógico que se espera ser de controle. Foram muitos dias e muitos meses de questionamentos. Conseguirei adequar o meu pensamento experimental, crítico e reflexivo ao contexto escolar, à formatação, à normalização, ao controle que a escola exige ao(à) professor(a), e por consequência, ao(à) aluno(a)?

A primeira vez de cada experiência na nossa vida é, de facto, marcante e constrói-se na memória, de acordo com o relacionamento emotivo que estabelecemos com ela. O facto é que essa primeira aula decorreu de acordo com a planificação. Os(as) alunos(as) mantiveram o interesse e a participação ativa ao longo do tempo previsto e eu consegui cumprir com o plano de aula a que me tinha proposto. A

aprendizagem que realmente aconteceu já é outra história. Naquele momento, eu estava essencialmente preocupada com o facto de que a aula decorresse conforme o previsto, e foi o que aconteceu. Eu era capaz de inverter os papéis e cumprir um plano de aula, de acordo com o perfil do(a) professor(a) que me era transmitido na formação académica.

Fiz, assim, estágio no 1º Ciclo, em regime de monodocência. Não poderia ter corrido de melhor forma, dentro dos parâmetros que me eram exigidos. Afinal não era assim tão complicado e, atuar sozinha, enquanto professora, revelou-se uma descoberta de possibilidades das quais não estava à espera. Começou por ser fascinante quando me apercebi que conseguia comunicar com uma dinâmica mais próxima do diálogo do que do monólogo. Receava ficar presa apenas na dimensão da autoridade do(a) professor(a) já que, apesar de conseguir estabelecer uma relação de empatia e cumplicidade com as alunas e com os alunos, era na minha figura que estava determinada, implícita ou explicitamente, a autoridade.

Fiz então, no último ano do curso da licenciatura, estágio naquela que viria a ser a minha prática pedagógica até hoje, na área das artes plásticas. Foi numa lógica de partilha do poder da sala de aula, que trabalhei como par pedagógico. O novo programa da disciplina de educação visual e tecnológica previa o desenvolvimento do trabalho a partir do método de resolução de problemas, indicando que o ponto de partida para as aulas deveria ser proposto e debatido com os alunos e alunas, numa gestão curricular de conteúdos flexível. A aula poderia facilmente ser transformada num espaço de oficina ou atelier, ou sair com frequência do espaço fechado da sala, e foi isso mesmo que aconteceu ao longo desse ano de estágio, assim como dos outros anos que se lhe seguiram.

### *AGIR NA PRÁTICA \_ pesquisar o deslumbramento*

Depois de terminada a licenciatura pude, finalmente, ocupar um lugar ativo no mercado de trabalho, sendo economicamente autónoma. Não precisava, na prática, de continuar a estudar, mas a inquietação do meu pensamento e a minha atitude impulsionaram-me no sentido inverso. Desenvolvi uma necessidade de repensar as coisas, da qual não consigo distanciar-me por muito tempo. Por vezes, questiono-me. Não estarei a tentar escapar deste papel que agora desempenho, articulando-o e procurando na minha memória uma repetição atualizada da minha figura enquanto aluna?



Quando terminei a licenciatura já sabia que queria avançar no conhecimento da academia e fazer o mestrado. O problema é que, em Portugal, não havia, nessa época, uma continuidade, desenvolvida num curso de mestrado, no percurso da educação artística, especificamente na área das artes plásticas. Havia outros mestrados relacionados com a educação, mas não me interessavam. Resolvi então esperar. Após três anos de prática pedagógica, surgiu essa oportunidade, naquilo que foi uma parceria entre a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e a Universidade de Surrey, em Inglaterra. Abriram, assim, inscrições pela primeira vez no contexto nacional, para um mestrado em educação artística, direcionado especificamente para a área das artes plásticas<sup>40</sup>. No entanto, exigia alguns conhecimentos de inglês. Os módulos eram em inglês, os(as) professores(as) eram ingleses(as) e os trabalhos e a tese também tinham de ser escritos em inglês. Com alguma preparação nessa área resolvi inscrever-me e entrei, descobrindo e explorando a partir daí o meu percurso, enquadrado pela academia, no âmbito da investigação em educação. Percebi claramente nessa fase, que a minha escrita, se feita numa língua que não o português, condicionava a agilidade e fluidez do meu pensamento, mas, exatamente pelas limitações que me impunha, também me fazia refletir e escrever de uma maneira mais pragmática. Lembro-me dos(as) professores(as) ingleses(as) fazerem referência ao facto de, em Portugal, no final dessa década de 90, não existir investigação em educação, especificamente na área da educação artística. No entanto, estando já rotineiramente desenvolvida tanto no Reino Unido, como noutros países, permitiu aceder a um já vasto trabalho com resultados concretos, que serviram enquanto base impulsionadora ao processo iniciado nesse mestrado.

Um dos módulos que fiz no curso, propunha trabalhar formas de integrar e pensar a própria prática artística do(a) professor(a), enquanto elemento catalisador para o trabalho desenvolvido na sala de aula. Consegui estabelecer, assim, de uma forma fundamentada, a consciencialização de um método de trabalho que eu já aplicava intuitivamente nas aulas. Ao longo dos anos fui desenvolvendo diversas práticas artísticas experimentais, mas o trabalho que mais me interessa é a construção de objetos, recorrendo à mistura de diferentes materiais, com integração de movimento, geralmente obtido através de mecanismos.

Da minha infância fez parte um deslumbramento que se me apresentava em forma de caixinha de música. Existia em minha casa,

---

<sup>40</sup> MA in Art, Craft and Design Education, Roehampton Institute, Surrey University.

um objeto da minha Mãe (trazido da Guiné e oferecido pelo meu Pai), que para mim era extraordinário, e que representou o que eu hoje percebo como uma necessidade de desconstrução do deslumbramento. Durante anos abria e fechava a caixa e ficava a observar, atentamente, uma bailarina que se levantava e começava a rodar sobre si própria, ao som de uma música que se ouvia em simultâneo. Tinha que se dar corda, ocasionalmente, para que funcionasse. Ela rodava em cima de uma base espelhada, completamente fechada, encerrada sobre si mesma, que escondia o segredo da origem daquele movimento e daquele som. Eu ansiava por descobrir como funcionava. Eu queria mesmo abrir a caixa e espreitar lá para dentro, mas não a queria estragar. E era impossível abri-la sem a estragar. Não tinha pregos, encaixes de qualquer tipo, ou parafusos. Estava fortemente colada. Esperei, até à fase do meu crescimento em que me apercebi que afinal as coisas podem ser estragadas e que os objetos não são assim tão importantes, se for mais importante transformá-los em formas significativas de aprendizagem. Descobri então o mecanismo metálico sonoro que impulsionava o movimento giratório da bailarina. Afinal, o som e o movimento tinham mesmo uma explicação concreta, definida numa construção dinâmica, mecânica.

O deslumbramento constrói-se na inacessibilidade. Quando alguma coisa está fora do nosso alcance e não temos acesso ao código ou à chave que nos permite chegar ao seu conteúdo, podemos aceitar o facto e normalizar a sua existência, tornando essa coisa invisível ou podemos agir sobre essa mesma coisa. É na necessidade concreta de compreender e pensar sobre a possibilidade de aceder a determinado contexto, expandindo a aprendizagem, que se desenvolve a prática de investigar.

Gosto de construir e manipular objetos desde a infância mas, foi já em adulta, que acabei por construir uma caixa de música, com o cuidado de possibilitar um fácil acesso ao seu mecanismo interno. Ainda hoje distribuo aos meus alunos e alunas esses mecanismos para observação e manipulação, isolados do contexto decorativo em que habitualmente se inserem, e vejo neles o mesmo interesse pela descoberta do que estava invisível no seu funcionamento. Para esse módulo específico do mestrado, que pretendia refletir a integração das práticas artísticas desenvolvidas pelo(a) professor(a) na sala de aula, escolhi construir uma caixa de música, enquanto objeto articulado que pretendia definir a fusão da minha prática artística com a minha prática pedagógica, com o cuidado de permitir o acesso ao seu mecanismo.

No entanto, o momento fundamental de consciencialização sobre a minha prática pedagógica, aconteceu no enquadramento da escrita da dissertação de mestrado, quando refleti sobre minha inquietação relativamente ao alheamento, ao desconhecimento e à distância que sentia existir entre os(as) alunos(as) e os contextos culturais e artísticos, nomeadamente contemporâneos. Os mitos construídos em torno do paradigma da arte estão diretamente relacionados com as práticas culturais e artísticas da comunidade onde se inserem os(as) alunos(as), na (in)acessibilidade aos códigos que selecionam e dividem a sociedade, numa construção cúmplice que se faz na escola, através de distinções, seleções e exclusões. Propus, por isso mesmo, desenvolver um trabalho de experimentação e envolvimento na escola, daquilo que são as práticas artísticas e a relação com os seus respetivos contextos de validação pela sociedade. Num paralelismo metafórico, o foco da investigação que propus desenvolver, existia na possibilidade de ir abrindo a caixa a partir da escola, onde se guardam códigos culturais a que os(as) alunos(as) geralmente não têm a oportunidade de aceder.

Estabeleço, aqui, um esclarecimento que se impõe, na minha decisão de separar os papéis do(a) professor(a) e do(a) artista, tanto na dissertação do mestrado, como na investigação discutida nesta tese. O(a) professor(a) é a figura por excelência onde está representado o quotidiano escolar, é na sua autoridade que está inserida a rotina. Para que a caixa se abra, a distinção, a disrupção e o confronto devem surgir num estranhamento inicial, para depois haver lugar para a experimentação e vivência dos contextos que estavam vedados, encerrados. O(a) professor(a) tem aqui como função essencial permitir que os acontecimentos se possam desenvolver em percursos abertos. A figura do(a) artista não só funciona enquanto interferência na relação entre o(a) aluno(a) e o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) e a escola, mas também enquanto agente representativo da prática artística e da mediação com o espaço de validação dessa mesma prática, o museu e o espaço público. Tentando influenciar o mínimo possível o desenrolar dos acontecimentos, o(a) professor(a) deve situar-se num território que evite condicionar a aprendizagem, para que esta possa acontecer essencialmente pela vivência. Propõe-se que a relação binária, fechada e circular que se constrói nas figuras do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) saia da centralidade que tem sempre ocupado dentro do contexto escolar. Experimenta-se nesta possibilidade uma procura por outras abordagens, nas relações entre os papéis desempenhados pela diversidade de agentes educativos,

entre contextos formais e não formais, numa expansão para a construção de novos significados.

### *CIRCUITOS \_ contextos fechados?*

Apesar de ter ficado consciente das potencialidades da investigação em educação, durante o curso de mestrado, senti simultaneamente determinadas limitações, nomeadamente no que diz respeito ao condicionamento académico no campo de estudo do que poderiam ser trabalhos de conexão e contacto entre territórios. A proposta que eu pretendia desenvolver no trabalho de dissertação seria a de realizar uma ação que incorporava isso mesmo, conjugar a prática artística com a validação pela sociedade dessa mesma prática, através de um trabalho de parceria com artistas em articulação com o trabalho de parceria com as instituições promotoras da arte, num exercício de aproximação e relacionamento entre territórios e, simultaneamente, na construção do pensamento dos(as) alunos(as) pela vivência a partir de contextos que se lhes apresentam, habitualmente por mediação.

A investigação académica, no contexto do mestrado, orientada pela necessidade da definição de um foco de pesquisa unidirecional, acabou por limitar o envolvimento que eu pretendia provocar e que seria relacionar contextos interdependentes, que se interseitam na construção dos paradigmas da arte e da prática artística. Não foi possível estabelecer, nesse momento, relações de aprendizagem num contacto direto com o território da ação e simultaneamente com o seu território de validação. Tive de optar entre uma investigação direcionada exclusivamente para trabalhar com artistas na escola ou uma investigação centrada nas instituições de validação da obra de arte, como a galeria ou o museu. Só me foi permitido fazer uma ou outra. Dando prioridade à relação com a prática artística como ponto de partida para integrar, no quotidiano escolar, um projeto de trabalho de desconstrução de mitos, relacionados com a problemática da seleção no acesso à cultura e à arte, com que a escola compactua desde sempre, optei por focar a investigação no trabalho com artistas na escola.

No entanto, construí interiormente a necessidade de continuar a desenvolver a investigação no âmbito dessa problemática, num contexto expandido, quando concluí o curso de mestrado. Poderia ter sido uma investigação desenvolvida numa lógica de continuidade académica, integrada num doutoramento em educação artística, eventualmente pela mesma universidade mas, em condições que me

exigiriam um grande investimento, já que teria de ser realizado integralmente no estrangeiro. Guardei, por isso, a ideia de um projeto que incluísse trabalhar com museus e artistas em simultâneo na escola, para ser desenvolvido num outro momento do meu percurso, até porque a minha prioridade passou a ser muito diferente. Entre o começar e o terminar desse processo de trabalho de investigação, desenvolvido no mestrado, fui mãe. Ao longo de vários anos, o meu contexto de trabalho continuou a construir-se com base na prática pedagógica, enquanto professora de educação visual e tecnológica. Mais tarde, também no meu contexto de vida familiar, voltei a ser mãe, motivo que reforçou a distância que mantive com o tempo disponível para a pesquisa. No entanto, foi essencialmente na prática pedagógica que fui gradualmente limitando a minha disponibilidade para repensar a escola. Foi com o passar do tempo, que a escola se foi assumindo, de uma forma cada vez mais explícita, na sua essência controladora.

Ser professora, no tempo atual, não é dedicar a disponibilidade à relação com o(a) aluno(a), mas à relação com a instituição, numa invasão feita de processos burocráticos e avaliativos demasiado extensos que, na sua grande maioria (para não dizer todos), são inúteis para aquilo que deveria ser o tempo e o espaço dedicado à aprendizagem. Para além desta conjuntura, as condições existentes no terreno das escolas não se relacionam abertamente com os problemas sociais e políticos contemporâneos. Evita-se que as aprendizagens se façam a partir de uma perspetiva atualizada relativamente ao tempo em que se inserem. Na realidade, as condições com as quais me deparo, revelam-se atualmente em fatores de bloqueio na vontade de educar e de ser educado(a) para pensar, através da possibilidade de refletir no desenvolvimento do espírito crítico, referindo-me aqui a todos os agentes intervenientes no processo educativo e levantando a questão de uma necessária atualização e transformação na formação de professores(as). Faço, nomeadamente, referência às ações de formação, que poderiam revelar-se um momento de intervenção nesse sentido mas que, na sua grande maioria, são planos elaborados para funcionar enquanto receitas educativas, essencialmente direcionadas para o saber fazer e não para o saber pensar. São estratégias de remediação, de intervenção superficial, para problemas que estão assentes em fundações demasiado profundas e enraizadas, construídas pela maquinaria escolar, e que impedem uma consciencialização crítica e aprofundada das questões relativas a uma formatação da educação que, cada vez mais, se revela na construção de barreiras reais entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a).



Estabeleci, assim, limitada por todas as contingências a que me fui referindo, um compasso de espera prolongado entre a conclusão do curso de mestrado e a possibilidade de avançar para a sua expansão, no âmbito de um trabalho de pesquisa. Ocasionalmente, lembrava-me de que o projeto estava à espera na 'gaveta' e ia procurando novas informações sobre a abertura de algum curso de doutoramento em educação artística em Portugal. Percebi que o momento estava próximo quando, casualmente, encontrei o meu professor da Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis, agora meu orientador, e lhe perguntei por informações relativamente ao assunto. Soube, assim, que estava previsto começar a funcionar um curso doutoral em educação artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, a partir do ano seguinte e que, ele mesmo, seria o diretor do curso. Percebi, então, que esse seria o contexto onde iria um dia tentar inscrever a pesquisa que mantinha na gaveta há cerca de uma década. O tempo para a minha decisão foi determinado pelo fim da disciplina de educação visual e tecnológica, um ano depois desse encontro.

### *RESILIÊNCIA \_ Agir na (dis)solução*

Foi no ano letivo de 2011/2012 que uma nova fase de mudança curricular aconteceu. Trabalhei ininterruptamente desde o estágio até esse ano no enquadramento da disciplina de educação visual e tecnológica. Por razões de ordem assumidamente economicista essa disciplina separou-se em duas disciplinas autónomas: educação visual e educação tecnológica. Na aula passou a estar apenas um(a) professor(a). A intenção foi provocar, na prática, uma redução drástica de professores(as) dessa disciplina, excluindo-os(as) do sistema. O trabalho de campo desta investigação ocorreu precisamente nesse ano de transição. Mais de metade dos colegas e das colegas que estavam colocados na minha escola ficaram, de facto, fora do sistema. Foi devastador a nível nacional. O meu lugar, enquanto professora de quadro de agrupamento, foi aquele que ficou numa indeterminação de colocação, já que o meu posicionamento tem sido estar no último lugar da lista desde então. No entanto, fui a última de um reduzido número de professores e professoras a conseguir ficar com um horário na escola. Os colegas e as colegas que se seguiam a mim na lista nacional de colocação de professores(as), e que também estavam no mesmo agrupamento, viram-se obrigados(as) a sair.

A partir dessa divisão curricular, a aprendizagem das artes plásticas no 2º Ciclo do Ensino Básico faz-se dividida em duas disciplinas,

ambas orientadas em condições diametralmente opostas às condições que até ali tinham sido desenvolvidas ao longo de duas décadas numa só disciplina, tanto no que diz respeito à metodologia, como no que diz respeito à flexibilidade na gestão da implementação dos seus conteúdos. O facto de ser eu a única professora na sala de aula, em ambas as disciplinas, orientadas por um novo currículo rígido e muito pouco flexível, refletiu-se numa outra consciencialização do que era para mim o paradigma escolar. Habituada a orientar-me num pensamento híbrido, contrário à conjuntura a que me fora obrigada a inserir nesse momento, senti o controle e a pressão de ter de seguir obrigatoriamente determinados conteúdos a um ritmo cronometrado e homogéneo, tal como acontece na maioria das disciplinas, nomeadamente no português e na matemática, insistentemente sobrevalorizadas e constantemente pressionadas para se obterem determinados resultados, geralmente relacionados com a realização de exames.

Tive de reaprender a educar e a ser educada fora do sistema de negociação a que estava habituada. Senti que tinha uma nova gestão do poder, que só tinha sentido em sala de aula, no estágio do 1º Ciclo. O poder concentrou-se apenas na minha figura perante os alunos e alunas e nas orientações do ministério para a aplicação do novo currículo perante mim. Pela possibilidade de organizar e decidir a orientação da aula de uma forma autónoma, e até mesmo de conseguir manter uma dinâmica mais tranquila e controlada, tornou-se mais fácil, mas a flexibilidade do currículo e a partilha tinham desaparecido. No entanto, particularmente na implementação deste trabalho de pesquisa, esta autonomia revelou-se um fator facilitador para que a metodologia central da investigação, que se apoiou na imprevisibilidade, pudesse acontecer. Sendo um ano de transição, a adaptação fez-se inicialmente nas escolas de uma maneira naturalmente experimental. Este projeto em concreto, desenvolvido com uma turma, fez-se de partilhas entre práticas pedagógicas e artísticas, numa orientação flexível na construção dos saberes. Todas as novas direções que se iam revelando no percurso tiveram livre trânsito para se poderem expandir. Isto foi possível porque eu, enquanto professora participante e simultaneamente orientadora e dinamizadora do trabalho de investigação, arrisquei ensinar essas disciplinas num enquadramento essencialmente experimental, contrário ao sugerido pela orientação formatada e rígida do novo currículo. Essa liberdade de movimentos também foi possível, porque encontrei um espaço de cumplicidade no enquadramento deste curso doutoral, que me deu a possibilidade de desenvolver o projeto que

tinha ficado à espera para ser reativado, partindo de uma dinâmica construída em parceria com as instituições de validação da obra de arte, no espaço do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, e com a colaboração de artistas educadores do Serviço Educativo do mesmo museu. Fez-se, a partir deste ponto, o percurso do trabalho de investigação discutido e analisado na escrita desta tese.

Habituada a trabalhar em equipa foi fácil, para mim, chamar à participação e partilha da sala de aula outros(as) educadores(as). Orientei-me a partir de um método facilitador de circunstâncias para que a aprendizagem pudesse acontecer de uma forma fluente, numa lógica de aceitação de campo aberto de possibilidades, permitindo efetuar alterações a qualquer momento. O facto de não ser necessário negociar para passar pela aprovação de um(a) colega par pedagógico, que eventualmente pudesse estar mais preocupado(a) com o cumprimento das orientações impostas pelo currículo, e consequentemente com receio de arriscar outras abordagens, permitiu que o percurso se fizesse livremente de acordo com os dados e com as necessidades que se iam fazendo sentir. O poder de decisão não estava diluído pelos constrangimentos e receios que os(as) professores(as) demonstram cada vez mais, quando têm a possibilidade de avançar com alguma proposta marginal ao sistema, mas pensam que poderão não estar a cumprir as regras e recuam, na sua passividade ou receio. Refiro-me aqui também à minha própria postura, que muitas vezes se entrega a uma necessária resignação. No entanto, neste caso em concreto se, eventualmente o projeto tivesse de se desenvolver numa possibilidade de confronto com a instituição, só eu teria de responder pelas minhas decisões, devidamente enquadradas e justificadas no contexto da investigação.

Tudo isto reflete a pressão em que os(as) professores(as) trabalham na atualidade e que é incomparavelmente mais intensa relativamente ao tempo em que fiz o estágio, no início da década de 90. Nesse contexto específico, a dedicação desinteressada sentia-se acontecer frequentemente na dinâmica da escola. Os(as) professores(as) gostavam de pensar a escola quando não estavam lá. Hoje vejo a fuga. Com as inúmeras reformas aplicadas ao longo de vinte e poucos anos conseguiu-se inibir a vontade e a iniciativa de agir voluntariamente sobre a educação. Evita-se pensar na escola, se essa não for uma questão obrigatória. Tem sido construído um processo de mentalização para transformar a figura do(a) professor(a) num mero funcionário do estado, receoso que as constantes alterações, feitas a partir do controle exercido pela tutela, se transformem numa constante ameaça ao seu lugar no sistema. Este é um problema dos nossos dias

assente nos constrangimentos com os quais nos deparamos cada vez mais no território educativo global. Esta é a realidade que também se verifica, de uma forma generalizada, nos outros setores da sociedade.

Foi precisamente nesse receio que decidi o tempo em que inscrevi a minha pesquisa. Foi uma fase de mudança que chamou a minha necessidade de agir sobre a possibilidade de não ter mais um espaço definido para exercer a minha profissão, pelo menos dentro do mesmo enquadramento. Estando eu num lugar inseguro, a validação pela academia do que seria a próxima etapa da minha formação académica, o doutoramento poderia ser uma nova oportunidade na gestão da minha colocação no mercado de trabalho ao nível global, se assim fosse necessário. Apesar de, até ao momento atual, o meu espaço na escola ter sido mantido, optei por me gerir na mentalização e na preparação de uma muito provável possibilidade de sair do sistema. Estando inserido neste contexto no momento da sua implementação, o meu projeto de investigação passou a situar-se num território de imanente incerteza.

No entanto, como a dimensão da validação daquilo que eu estava a experimentar se fez numa lógica de credibilidade entre instituições, primeiro da academia, e depois do museu, ambos em parceria com a escola, era uma oportunidade única para arriscar, dentro da própria rede institucional, aquilo que poderia ser um confronto concreto de deslocação no território educativo, num repensar sobre a prática, sobre o ensino e sobre a educação, a partir de um mapa conectado entre espaços educativos e artísticos. Apesar de estar restringida a atuar num contexto educativo formal, redescobri-me aí, enquanto educadora, capaz de desempenhar um papel permeável e adaptável simultaneamente, numa perspetiva de plasticidade na gestão do tempo e do espaço, articulando-o com o papel dos agentes sociais e culturais, não só integrados no projeto desde o seu início, mas naqueles que se foram integrando posteriormente de uma forma não planeada. Foi num processo de permeabilização de relações e ações que se foram dilatando os limites impostos pela estrutura escolar. Enquanto professora, encontrei espaço e tempo para articular esse novo papel, que procurou valorizar determinadas características, habitualmente ignoradas pela escola no desenvolvimento dos alunos(as), como o espírito crítico, a resiliência, a multiplicidade de conhecimentos e aprendizagens, a diversidade de interesses e opiniões, os diferentes ritmos de aprendizagem, ou a autonomia, a partir da exploração, da experimentação e do ensaio.

Todas estas relações entre os momentos marcadamente educativos e escolares, ao longo da minha vida foram atravessadas por inquietações relacionadas com uma tendência de agir em oposição aos espaços com os quais me vou relacionando numa lógica de repetição e de estagnação. Quando me encontro imersa em processos de regulação, procuro zonas que me permitam subverter os cenários estáveis em que me insiro, de uma forma concreta, através de determinadas ações. Mas também me revejo num paradoxo porque, em muitas ocasiões, preciso de momentos de estagnação e, efetivamente, trabalho para os prolongar no tempo. Penso que são momentos repetitivos necessários que funcionam como ensaios interiores, geridos pela necessidade de antecipação relativamente à decisão de, efetivamente, agir num confronto externo. Desconfortável, vou procurando novas formas de me relacionar com o envolvimento escolar. Foi neste desequilíbrio latente que encontrei, na experimentação, as potencialidades da investigação. É nesse campo que me situo no confronto com os meus conflitos interiores e no questionamento relativamente às limitações que surgem da minha prática e que, de alguma maneira, me perturbam.

Revejo-me numa viagem do tempo quando explico este percurso que tracei desde o movimento pendular da minha primeira memória. Atravessei e envolvi-me nas várias fases que vivi, na expectativa de que poderia ser eu mesma a construir o meu próprio pensamento. Enganei-me. Eu apenas o posso ir organizando, consciente ou inconscientemente, de acordo com a aprendizagem que se me vai apresentando no decorrer da minha existência.

*SER PROFESSOR(A)\_ o(a) aluno(a) que permanece na escola mas, agora, com o 'poder'*

*"My hypothesis is this: the universality of our knowledge has been acquired at the cost of exclusions, bans, denials, rejections, at the price of a kind of cruelty with regard to reality... and so I have tried to see if we could research other forms of knowledge to see in what way they had been constructed; what their unconscious roots were, what their implicit forms were; roots and forms which scientists were not aware of at the time of their work. This is what I more or less call doing archeology of knowledge."<sup>41</sup> (Foucault, 1971)*

---

<sup>41</sup> tradução livre da autora: "A minha hipótese é a seguinte: a universalidade do nosso conhecimento foi adquirida à custa de exclusões, proibições, recusas, rejeições, ao preço de um tipo de crueldade em relação à realidade ... e então eu tentei ver se poderíamos pesquisar outras formas de conhecimento para verificar de que maneira tinham sido construídas; quais

A cumplicidade entre escola, academia, museu ou instituições de divulgação cultural e artística é disseminada na relação que mantêm entre o saber e o poder. De uma forma inconsciente, reconheço-me na arqueologia dessa dicotomia, enquanto subjetividade reinventada pela cultura e pela educação desde que a memória existe em mim de forma consciente. É neste sentido que propus, nesta primeira fase do trabalho, revisitar-me e localizar-me numa experimentação narrativa ontológica da história em que me construí. Na urgência de resistir a mim mesma, enquanto figura depositária dos conceitos e paradigmas estabelecidos em contextos educativos e artísticos, comecei por pensar a partir de um método introspetivo. Arrisquei o exercício, procurei e questionei repetidamente o sentido das palavras com as quais construo normalmente o meu discurso educativo e cultural, tais como: ensino, pedagogia, currículo, arte, educação, cultura, distinção, política, sociedade, avaliação, escola, hierarquia, até deixarem de fazer sentido, quase num ato performativo.

Apresentou-se-me a palavra poder enquanto conceito transversal a todos os discursos que povoam a minha identidade cultural e social, enquanto centro de gravidade em direção ao qual tudo o que conheço se movimenta constantemente. Enquanto conceito, é instável e procura existir de forma permanente na hegemonia do coletivo. Partindo do pressuposto de que o poder se sustenta no seu oposto, proponho a possibilidade de repensar o conceito a partir da experimentação e do ensaio, entre contextos educativos e artísticos. Que papel o da educação artística enquanto campo agonístico nas dinâmicas de poder?

*"It seems to me that the real political task in our contemporary society is to criticize the workings of institutions, particularly the ones that appear neutral and independent, and to attack them in such a way that the political violence, which has always exercised itself obscurely through them, will finally be unmasked so that one can fight against them".*<sup>42</sup> (Foucault, 1970)

Persisto em tentar neutralizar e inviabilizar o que considero ser o sistema educativo em que me inscrevo. Utopicamente, claro. A preparação para ocupar o cargo de professora iniciou-se muito antes

---

eram as suas raízes inconscientes, quais eram as suas formas implícitas; raízes e formas de que os cientistas não tinham consciência na época do seu trabalho. Isto é mais ou menos aquilo que eu denomino como a arqueologia do saber." (Foucault, 1971)

<sup>42</sup> tradução livre da autora: "Parece-me que a verdadeira tarefa política na nossa sociedade contemporânea é criticar o funcionamento de instituições, particularmente daquelas que parecem neutras e independentes, e atacá-las de tal maneira que a violência política, que sempre se exerceu obscuramente através delas, seja finalmente desmascarada para que se possa lutar contra elas." (Foucault, 1970)



da minha formação académica, recuando ao contexto em que o meu tempo de vida foi invadido pela maquinaria escolar.

Refletir sobre o percurso de um(a) professor(a) é compreender que, o papel para o qual foi preparado(a) durante toda a sua formação académica, pretende representar a figura mais escolarizada da sociedade, não só porque a academia supostamente o(a) preparou para desempenhar esse papel mas, essencialmente, porque a sua formação enquanto professor(a) começou muito antes de se deixar ser, conscientemente, 'pedagogizado'.

Os hábitos instaurados pela instituição escolar desde a infância tornam difícil, senão quase impossível, uma reflexão crítica e aprofundada sobre todo o contexto educativo que, naturalmente, se inscreve ele próprio num contexto social, económico, político e cultural. Este contexto fica de tal forma normalizado que se submete a um campo redutor de perspetivas maioritariamente invisíveis. Decidir ser professor(a) é provavelmente a opção mais informada relativamente a todas as opções para se seguir uma carreira profissional e, simultaneamente, a mais inconsciente. De facto, o(a) professor(a) parte já de uma prolongada experiência do que vai ser o seu contexto de trabalho no entanto, é uma experiência que se baseia no papel do(a) aluno(a), num 'estágio' forçado, integrado nas várias fases do crescimento, povoado de mitos, conceitos e paradigmas. Perpetuando o seu próprio 'ADN' educativo, o(a) professor(a) reconstrói indefinidamente o paradigma da educação.

Decidi ser professora. E agora? Vou ter que inverter os papéis. Deixei de ser aluna mas, afinal, vou descobrindo que o continuo a ser (não é só na minha memória). No entanto, a terminologia mudou. A atitude também implica uma mudança. Agora tenho de aprender a ser quem detém e transmite as relações de poder. No fundo, é essa a diferença. É no poder visível da figura do(a) professor(a) que se perpetua a hegemonia, mas é na sua figura que se determina a submissão invisível ao poder. É o que realmente eu vou ensinar, na minha consciência inconsciente. Devo, para isso, incorporar a cidadã exemplar, aquela que se define enquanto mediadora entre a construção de subjetividades e a governação efetiva do poder dominante?

Agora que o meu arquivo forçosamente se desmonta, porque decidi ser professora, o tempo passa a ser de outra forma, deixa de ser linear e transforma-se num regresso indefinido. Não implica retroceder e voltar ao mesmo espaço, como uma viagem no tempo, mas antes

experienciar o mesmo contexto de outra forma, numa inversão de papéis daquilo a que eu designaria antes por uma viagem do tempo. Desde criança permaneço num mesmo lugar, o lugar onde a educação parte de uma relação binária que se perpetua indefinidamente porque eu, enquanto professora, recuo na minha memória e vou repetindo os paradigmas com os quais fui construindo a minha própria subjetividade enquanto aluna. O tempo da minha memória viaja e constrói-se sempre repetido. O paradigma da educação mantém-se nas mesmas palavras e nos mesmos conceitos indefinidamente, apenas se inverte o lugar do poder. Eu sou aluna antes de ser professora.

Este trabalho de investigação pretende evidenciar que o tempo na escola não se constrói para acompanhar a contemporaneidade do seu próprio tempo, mas que o tempo na escola cristaliza a educação e se repete em movimentos circulares. Assim, argumentando que a construção do sistema educativo tem um movimento circular, coloco a questão: poderá este movimento passar a ser de outra forma?

Pensar em possibilidades de desconstruir este contexto implicaria passar por uma complexa (des)aprendizagem do que são as relações de poder. Este trabalho de investigação, assumindo um carácter essencialmente experimental, também pretende refletir a possibilidade de repensar as relações de poder, e a forma como estas integram a educação formal na escola a partir da possibilidade da reconfiguração da barreira que as separa do exterior, começando por envolver no seu interior, figuras externas ao contexto escolar.

### *DICOTOMIAS À PARTE \_ interferência e código*

Na impossibilidade de reiniciar o meu contexto educativo e artístico a partir de um jogo indefinido sem peões, sem limites, sem suporte, sem regras, proponho desenvolver, ao longo do corpo desta tese, um pensamento ontológico daquilo que é a construção da imagem do(a) professor(a) e do(a) aluno(a), dentro do contexto ao qual pertencem, tanto de um ponto de vista conceptual, como institucional, interligando-os e desconstruindo o discurso essencialmente a partir de uma perspetiva social, cultural e política. Proponho aqui experimentar e refletir em possibilidades de contaminação do poder que constrói esta relação binária, não só a partir da construção de cada um, enquanto unidade social e cultural, mas na permeabilidade que poderão experimentar enquanto atores educativos, ativos na

construção da sua própria subjetividade. É no desconforto imprevisível da interferência que a relação instituída pode ser desmontada e transformada no contexto desta investigação. Proponho assim experimentar a interferência de outros circuitos divergentes da escola, no circuito fechado que gere a relação aluno(a)-professor(a) desenvolvida em contextos escolares, por uma figura externa, de uma forma prolongada e disruptiva, a partir da partilha de práticas artísticas. Partindo da figura do(a) artista, e procurando formas híbridas na (des)construção destes papéis, de um modo continuado, confronta-se a possibilidade de diluir as dicotomias da função educativa formal, na transmissão do poder, na presença de agentes externos à educação na escola. Esta presença pode catalisar uma reflexão crítica no(a) professor(a), no(a) aluno(a) e no próprio agente externo, neste caso, o(a) artista, no sentido de agir sobre a si próprio, enquanto sujeito em construção e sobre aquilo que o rodeia.

Com a rotina, a busca pela experimentação cede à inércia, à resignação. É necessário catalisar momentos disruptivos no quotidiano escolar que possam permitir repensar a sua própria realidade enquanto território agonístico. Construir tem sempre, como estrutura prévia, todas as construções que se lhe antecedem e que, mesmo estando invisíveis, fazem parte da equação. No entanto, são tidas como dados adquiridos. Não se questionam porque não se vêem, não se vêem porque não se questionam. É neste sentido que a análise histórica do pensamento que refere Foucault, pode permitir encontrar o que nunca seria perceptível, numa primeira abordagem, daquilo que são os paradigmas em que nos fomos moldando e construindo.

Propõe-se, assim, que o(a) aluno(a) e o professor(a) se (des)encontrem, especificamente a partir da figura do(a) artista enquanto figura envolta em mitos e paradigmas que a educação artística, pelo distanciamento e pelo enfoque no ensino da componente prática e formatada das artes, persiste em perpetuar. Cativos(as) do tempo e do espaço escolar construídos para a prática relacional a que estão limitados, o(a) aluno(a) e o(a) professor(a) poderão repensar outras possibilidades de se relacionarem. Qual a origem da construção destas figuras? De que forma as instituições as moldam e perpetuam? Como se geram exclusões para que o vínculo se processe repetido? Como se desmembram contextos culturais e educativos? Que vínculo mantêm entre si? Como são trabalhadas pela sociedade estas personagens enquanto figuras ativas na construção de subjetividades?

A cultura e a arte, enquanto peças fundamentais na construção do sistema geral em que se inscreve a sociedade, são códigos que se definem determinantes na distinção de classes de uma forma perpetuadora, gerando exclusões. Aceder a esses códigos, pode e deve ser um trabalho de contaminação feito no espaço da escola, em conjunto com a comunidade que a envolve, essencialmente no lugar que é ocupado pela família.

## **PARTE II**

### **NA SINGULARIDADE DO DISCURSO, AGIR E RECOLHER NO PLURAL**

#### *dissenso e método(s)*

*"Dissensus is the subversion of the normal distribution of spaces,  
times and activities".<sup>43</sup>*

Jacques Rancière (2016)

No contexto desta investigação, o método revela-se no significado que os acontecimentos têm para cada um dos participantes. Subverteu-se o quotidiano construído na sala de aula, questionando as práticas hegemónicas que sedimentam a escola, numa procura pela consciência reflexiva e crítica de todos os agentes envolvidos no processo educativo. Assim se foi construindo o trabalho de campo. Na sua consequência institucional, desenvolveu-se um projeto de continuidade nos anos subsequentes, na sua consequência subjetiva, desconstruiu-se a memória normalizadora que sacraliza a imagem da sala de aula no envolvimento formal da escola, e questionaram-se os papéis em que se constrói a ação perpetuadora do paradigma escolar. Também aqui se questionou a noção do espaço e do tempo estabelecidos enquanto verdade no sistema educativo, num diálogo que se iniciou com o exterior, convocado a partir do interior da escola.

Desenvolveram-se contextos alternativos para pensar, refletir e transformar o lugar comum em que se vai disseminando o sistema de ensino, que se fundamenta na relação antagónica entre aquele que se pretende que ensine e aquele que se pretende que aprenda. Esta investigação-ação procurou destabilizar a rotina na sala de aula para a poder refletir de uma forma crítica. A sua construção na estrutura escolar enquanto espaço isolado, distancia o professor(a) do mundo que o(a) rodeia, tornando naturalmente a sua atitude numa atitude de resistência à crítica e à mudança, assim como à possibilidade de ser

---

<sup>43</sup> tradução livre da autora: "O dissenso é a subversão da normal distribuição de espaços, tempos e atividades." Jacques Rancière (2016)

RANCIERE, J. (2016) Palestra "Art and politics: Dissensus and its metamorphoses". disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b3CKIZgwf3k>

observado(a) ou colocado(a) em questão, de alguma forma, nomeadamente no desenvolvimento de trabalhos de investigação que possam expor a sua ação perante o sistema (Cohen and Manion, 1994). Esta é uma constatação ainda atualizada no tempo em que nos inserimos. Assim se cristaliza a educação. Dessacralizar o discurso que se constrói na sala de aula enquanto lugar privilegiado para a aprendizagem, a partir da destabilização da relação professor(a)-aluno(a), revelou-se no método de desconstrução do pensamento que esta tese propõe, inserindo a interferência, enquanto elemento catalisador para uma aprendizagem assente no desenvolvimento de ações concretas, individuais e partilhadas, a partir de relações externas com instituições promotoras de arte contemporânea, com artistas educadores(as) e com a comunidade.

É na inércia que se vai disseminando a educação funcional em que os sistemas económico e político se constroem, transformando-se a escola num instrumento regulador da sociedade, cuja existência se fundamenta numa aprendizagem subjugada à escolarização. O método desenvolveu-se na possibilidade de pensar que tudo pode ser de outra maneira, abrindo lugar à interferência, de forma a desencadear um processo de dinâmicas partilhadas entre espaços educativos e artísticos. Como consequência, tornou-se explícita a relevância que os fatores imprevisibilidade e exteriorização adquiriram na metodologia da investigação, possibilitando que a sala de aula saísse do lugar a que se confina rotineiramente. É na sala de aula, enquanto espaço mentalmente construído, que se fundamenta o fator da transmissão do paradigma educativo, sustentado na presença do(a) professor(a) enquanto representante do poder institucional. Independentemente do espaço físico onde este(a) possa atuar, é tornando a sua presença menos visível, menos autoritária, num contexto em que o seu papel se dilui num trabalho participativo, que possa interferir na relação rotineira que mantém com o(a) aluno(a), que se permeabiliza a fronteira cerrada que se tem construído desde sempre em torno da escola. Esta investigação-ação coloca em evidência esta questão como consequência essencial do trabalho de campo, e permite argumentar que o núcleo em se gere a relação professor(a)-aluno(a) centrada na sala de aula é o ponto preciso de intervenção para que a transformação educativa aconteça.

Esta mesma consequência incorpora a ideia de que a interferência poderá provocar a destabilização necessária para o surgimento de outras abordagens em educação, podendo este processo ser uma provocação que parte da educação artística, num trabalho de experimentação e contaminação do que poderia começar por se



constituir numa ideia de metamorfose das linguagens próprias da prática pedagógica, nas linguagens características da prática artística, entendendo-se enquanto prática pedagógica, um percurso educativo assente numa relação desigual de ensino-aprendizagem, com metas e objetivos previamente definidos, geralmente homogeneizados e consensuais, e prática artística enquanto percurso experimental, com pontos de partida (in)determinados e eventualmente com propostas flexíveis e metas (in)definidas, passíveis de serem exploradas num campo aberto de possibilidades. Esta investigação acabou também por incorporar as linguagens próprias das práticas de investigação no próprio processo de aprendizagem.

O projeto assumiu-se aqui como um desmembramento da relação estrutural em que se constrói o conceito de pedagogia, que é na relação de poder que se estabelece entre ensino e aprendizagem. Persistindo numa busca da aprendizagem por si mesma, pretende-se valorizar, neste contexto, a diversidade de ações assentes numa relação de partilha, com expressão em trabalhos colaborativos entre a escola e o seu exterior. É possibilitando a integração de outras práticas divergentes das práticas pedagógicas, enquanto lugares de contaminação no espaço simbólico da sala de aula, que se poderá pensar numa desconstrução das relações de poder disseminadas na e pela escola, abrindo espaço à diversidade de linguagens educativas. A abordagem fez-se neste trabalho de investigação, a partir de práticas artísticas contemporâneas, considerando a relação que a arte e a política têm com a noção de dissenso:

*"(...) an artistic practice can be said to be political, not because it conveys messages about society and power or arouses energies or struggle, but because it constructs specific spatial and temporal dispositive within which the normal relationships between ways of being and the ways of doing are subverted."*  
(Rancière, 2016)<sup>44</sup>

As práticas concretizaram-se com o envolvimento e a colaboração ativa de artistas educadores(as) e da comunidade no processo, questionando e confrontando os contextos educativos e artísticos e a forma como se têm vindo a construir, assim como a relação que têm estabelecido entre si, estruturados nas narrativas do génio e da salvação e disseminados numa inconsciência histórica coletiva (Martins, 2011), não ignorando que o campo da arte é parte

---

<sup>44</sup> tradução livre da autora: "(...) pode-se dizer que uma prática artística é política, não porque transmite mensagens sobre a sociedade e sobre o poder ou desperta energias ou lutas, mas porque constrói um dispositivo espacial e temporal específico dentro do qual as relações normais entre modos de ser e maneiras de fazer são subvertidas." (Rancière, 2016)

fundamental nas dinâmicas de relações de poder na sociedade (Mouffe, 2013) e, por consequência, na educação e, por sua vez, na sociedade, e assim sucessivamente. Impõe-se também fazer uma reflexão relativamente ao que tem representado a ausência das práticas de investigação dinamizadas a partir o interior do contexto educativo formal da escola.

Apesar do método se ter desenvolvido, assente na ação de um discurso plural, tanto nas formas de registo de dados, como na intervenção dos participantes, esta investigação-ação fez-se no gesto singular da escrita. Enquanto investigadora participante, construí uma trama de interpretação dos dados recolhidos, que se fez essencialmente a partir do ato de escrever, apesar de terem sido organizadas previamente todas as evidências, que se apresentaram expostas a um tempo necessário de leitura e análise.

### *PRIMEIRO MOMENTO \_ desvio*

No contexto desta investigação-ação procurei, a partir de uma inquietação ainda indefinida, aquilo que desconhecia. Apesar dessa minha inquietação ter uma origem racional na distância que os meus alunos e alunas evidenciam ter da cultura e da arte, articulada com a seleção, a distinção e a exclusão a que estão sujeitos(as) na escola e, consequentemente, na sociedade, a sua origem epistemológica sempre esteve assente na minha própria condição, enquanto educadora, provocada pelo confronto interior a que a cultura reflexiva em que fui crescendo, essencialmente fora do contexto da escola, me habituou. Fui ganhando consciência ao longo do tempo em que me envolvi na investigação-ação, de que não procurava uma solução ou um caminho previamente definido e específico para determinado problema que encontrei na minha prática. Parti para este trabalho com o intuito de me questionar, provocando uma situação de confronto no meu próprio limite territorial educativo. A minha procura esteve essencialmente assente na abertura e na disponibilidade para construir uma diversidade de relações e caminhos alternativos que me afastassem daqueles que me envolvem quotidianamente, num mapa que se foi desenhando em percursos até então desconhecidos para mim, como num plano de fuga. Orientada pela ideia de que num contexto educativo tudo pode mudar a qualquer momento definiu-se, enquanto ação impulsionadora, uma residência artística na escola. Desenvolveram-se aprendizagens e capacidades relacionadas com a resiliência no ato educativo e evitou-se condicionar o desenrolar dos

acontecimentos, numa disponibilidade para transformar o trabalho de campo sempre que se justificasse fazê-lo. A educação tem sido construída numa representação sedimentada dos saberes, como constatamos nas palavras de Assis:

"Esta cultura escolar está de tal forma interiorizada nas relações de poder, nos papéis e nos graus de autonomia assumidos por cada um, na gestão dos tempos e dos espaços de aprendizagem e nos mecanismos de controlo, que se tornou natural, como se não fosse possível fazer de outra maneira." (Assis, 2017:22)

Foi agindo que procurei conhecer o que de outra forma não conseguiria descobrir, a partir de um ponto que me inquietou. Este é o meu processo de aprendizagem, nomeadamente nesta tentativa de me desviar da centralidade que me constitui enquanto personagem que se pretende que ensine, representando o poder. Nesta tese iniciei um percurso (in)consciente de distanciamento que me conduziu a lugares que ainda procuro localizar.

A investigação, inicialmente provocada pela primeira ação pela qual fui responsável, foi sendo transformada pelos participantes que se envolveram na construção da sua própria relação com o contexto e, consequentemente, com a possibilidade de o alterarem de acordo com a sua própria subjetividade. Este fator verificou-se numa atitude de aceitação da mudança com que penso a aprendizagem e consequentemente a investigação, desencontrando-me (des)organizadamente do contexto inicial para que, desse modo, possa deixar de lá estar, evitando formas controladoras de aprender. Não procurei fazer, por isso mesmo, na análise e na descrição deste trabalho, uma leitura interpretativa das narrativas que coloco em evidência, pretendi antes, tornar visíveis possíveis conexões entre elas, numa visão holística da aprendizagem partilhada por todos os agentes envolvidos no seu processo de construção. As identidades construíram-se coletivamente na diversidade de utilização e ocupação dos espaços públicos e de outros espaços comuns de reflexão, numa abordagem da multiplicidade de narrativas com que se desenvolveu este trabalho de investigação, conduzidas pela escrita singular, enquanto meio de transporte e disseminação dos seus significados plurais.

*FRAGMENTOS DE ESCRITA \_ a (in)disponibilidade para (des)focar, na distância*

O cotidiano no contexto formal da escola resume-se, essencialmente nos dias de hoje, à gestão de questões burocráticas e à gestão de conflitos. Profundamente mergulhada neste cenário inibidor para pensar a escola enquanto um lugar de aprendizagem, fui constatando que a educação se mantém debaixo de uma linha de fogo, na urgência de resolver problemas que têm origem na sua própria conjuntura, absorvendo toda a atenção dos agentes educativos para um território 'excessivamente institucionalizado'. Estas são circunstâncias que impedem os(as) professores(as) de questionarem a sua própria ação no espaço educativo e de tomarem uma atitude de confronto com a conjuntura em que se inscrevem.

"É hoje muito evidente que os poderes impostos de fora, seja pelo estado, através de regulamentações ou de programas curriculares, seja por teorias pedagógicas sobre como ensinar, são reprovados pela violência que transportam e pelos seus efeitos nos corpos e nas formas de pensar e agir. No entanto, são sobretudo os poderes que fazemos atuar a partir de nós próprios que mais nos imobilizam e nos impedem de entrar noutros territórios de ação." (Martins in Assis, 2017:16)

Pretendo destacar relativamente a este último ponto, que os poderes de autorregulação permanecem e ganham terreno em cada um de nós, pela ocupação invasiva vã e constante do nosso tempo e do nosso espaço, feita pelos poderes impostos de fora. Penso ser necessário compreender que estes poderes de autorregulação vão permanecendo ativos na subjetividade de cada um, devido aos obstáculos reais e concretos que a vontade de querer pensar procurando ter um consciência crítica e, eventualmente, querer fazer de outra maneira, têm de enfrentar constantemente, para que nem sequer se considere a sua concretização uma realidade tangível. A evidência está explícita nos obstáculos que aqui vou descrevendo, e que fui enfrentando nesta tentativa de purgar a minha condição de educadora na contemporaneidade, procurando descobrir e questionar os poderes que faço atuar a partir de mim mesma. Aprendemos, pela conjuntura, a perpetuar uma mensagem derrotista do questionamento e da mudança, que se vai definindo na subjetividade de cada um, numa simulação da impossibilidade. As condições em que esta tese se construiu descrevem-se, ao longo do discurso, como evidências desta tensão, que se expõe numa urgência de, cada vez mais, podermos pensar nas condições em que nos vamos construindo, inseridos nesta

cultura de escolarização controladora e imbuída de um discurso educativo democrático dissimulado. Tal como na alegoria da caverna de Platão, as sombras só se perceberão enquanto tal, se o ser humano sair para o exterior. No entanto, quando este consegue sair, apercebe-se da eventual ameaça que isso pode representar, e não volta a encontrar condições facilitadoras para o voltar a fazer. O sistema gere-se numa manutenção da autoregulação de cada um de nós pelo aprisionamento ao tempo e ao espaço institucionais, que vão apaziguando, como se de um sedativo se tratasse, a impulsividade pela busca de outras fabricações da aprendizagem.

O significado que consegui encontrar neste trabalho revelou-se, na sua verdadeira essência, com uma experimentação de distância que fiz relativamente ao quotidiano escolar, numa disponibilidade para o conseguir pensar. De facto não consegui concretizar a escrita desta tese no meu envolvimento rotineiro, mas num momento de distanciamento que se me apresentou imprevisível. Só depois de me afastar do contexto o consegui analisar de uma forma distanciada do constante controle que me envolve no espaço e no tempo da ação escolar. A relação de clausura dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) neste tempo e neste espaço intensificou-se significativamente nos últimos anos, ditando a falta de disponibilidade que têm, cada vez mais, para poderem pensar a própria escola, quando a isso não são obrigados.

Foi com o trabalho de campo já concluído que me confrontei com o facto de não estar a conseguir encontrar as condições necessárias para elaborar uma análise aprofundada, que correspondesse ao que a investigação me estava a exigir, o que me foi orientando para o desenvolvimento de uma escrita que acabava sempre fragmentada. Os fragmentos estiveram à minha disposição, para que eu os pudesse agregar num corpo de tese significativo, pelo menos para mim própria, mas senti que os limites impostos pela conjuntura em que estava a tentar escrever me inibiam na gestão do pensamento. Procurei, longamente, nesses meus fragmentos de escrita, definir um mapa agregador que formasse a identidade da investigação. Tentei fazer um trabalho minucioso na organização das ideias, o que me foi permitindo refletir nas questões levantadas pelas evidências mas, por mais que tentasse trabalhar no momento posterior à ação, não conseguia estabelecer uma determinada complexidade discursiva, coincidente com o que eu antevia ser a essência deste trabalho.

A prática experimental, desenvolvida no trabalho de campo, tinha provocado uma alteração significativa no espaço e no tempo da minha

rotina escolar e, conseqüentemente, em mim própria, nos(as) alunos(as), nos(as) artistas educadores(as), na comunidade educativa, nas famílias e nas instituições, mas eu não me sentia capaz de refletir na complexidade dos resultados. Apesar de uma necessária organização estrutural da escrita, que fui encontrando em paralelo com o meu envolvimento no quotidiano na escola, senti-me, na realidade, constrangida para conseguir pensar nas circunstâncias em que o trabalho de campo se desenvolveu. A dedicação que me exigia a prática pedagógica estava a impedir-me de organizar um fio condutor na concretização da escrita.

Perante estas evidências, consciencializei-me de uma necessidade imperativa de parar e de concentrar a minha atenção exclusivamente na produção de um trabalho onde o discurso se pudesse fazer ouvir com significado. Poderia tê-lo feito sem constrangimentos, se aos professores(as) e educadores(as) fossem dadas as condições para prosseguirem o seu percurso académico após a licenciatura, considerando a disponibilidade de tempo e o apoio financeiro correspondentes, integrando-os(as) ativamente numa transformação educativa e ajudando, desta forma, a uma melhor qualificação dos quadros dos(as) educadores(as) e dos professores(as) dos Ensinos Básico e Secundário. Existem bolsas para apoio à investigação e ao estudo mas, para se ter a possibilidade de usufruir destas bolsas, a frequência do curso já deve estar consumada e a proposta de investigação definida. Isto significa que a decisão de se fazer uma pós-graduação, mestrado ou doutoramento não pode depender deste apoio por si só, sendo a sua atribuição, eventualmente, um bónus a acrescentar numa fase posterior, dependendo da situação profissional do(a) candidato(a). No meu caso específico, optei por não me candidatar a bolsa, devido a uma significativa redução que o meu salário iria sofrer. Para conseguir desenvolver um trabalho de investigação direcionado para o meu próprio contexto profissional, tive de ser penalizada na escolha imperativa entre prescindir da remuneração, ou do tempo para o trabalho de investigação. Não me encontrando em condições para prescindir da primeira, tive de optar pela segunda limitação, que fui enfrentando, numa tentativa persistente de escrever a tese. Vi-me, assim, na necessidade de prolongar esse mesmo tempo, inscrevendo-me num outro ano académico, o que acarretou, evidentemente, os custos inerentes a mais uma propina anual, que tive de acrescentar ao orçamento inicialmente previsto. No entanto, mesmo com este prolongamento, a ligação que ia tentando estabelecer entre os dados recolhidos e a elaboração de uma narrativa agregadora dos resultados, estava a ser constantemente



minada pela agitação do meu quotidiano escolar. Os poderes que fazemos atuar sobre nós mesmos permanecem na imobilização que o estado constrói dos paradigmas e dos conceitos que funcionam enquanto ameaças simbólicas, que se refletem na nossa própria subjetividade e na relação que estabelecemos com a nossa realidade.

Constatei, deste modo, que a qualificação dos recursos humanos, quando é direcionada para os(as) próprios(as) professores(as), no que respeita ao trabalho de investigação em educação, se não nos referirmos a um contexto académico, é quase nula. Esta tornou-se, inevitavelmente, numa das evidências sobre as quais considere fundamental construir uma reflexão crítica, enquanto educadora. A tentativa de encontrar uma linha de pensamento na complexidade daquilo que se me apresentou na ação estava, de facto, longe do isolamento que senti necessidade de ter. Foi, no entanto, com as peças já reunidas, mas com as minhas escritas ainda dispersas, que pude encontrar esse isolamento num tempo necessário à recuperação de um problema de saúde. Esta circunstância, que se me apresentou imprevisível, permitiu que o método da escrita finalmente se revelasse na concretização da elaboração do discurso. Foi, de facto, essencial distanciar-me temporariamente do quotidiano escolar para o poder pensar e conseguir construir o corpo de escrita aqui exposto, ampliado e elaborado a partir dos fragmentos reunidos ao longo de todo tempo que dediquei à investigação em articulação com a minha prática pedagógica.

Construir um distanciamento temporário do papel social e político que desempenhamos quotidianamente, com uma disponibilidade para trabalhar sobre ele à distância, pode impulsionar uma possibilidade de nos questionarmos a partir de uma visão menos limitadora e mais ampla, relativamente ao cenário turvo que habitualmente nos envolve. Paralelamente a este exercício interior de análise e interpretação feito a partir do afastamento e da disponibilidade, percebi ser essencial ter refletido no contexto em que me insiro, em articulação com uma análise crítica das circunstâncias em que esse mesmo contexto surgiu e de que forma me foi transmitido, para que ficasse invisivelmente incorporado na minha subjetividade e, conseqüentemente, na relação que estabeleço com as minhas práticas educativas. Neste sentido, fui desenvolvendo, ao longo de todo o percurso de trabalho, uma pesquisa teórica aprofundada e significativa que, para além dos campos da educação e da arte, se constituiu numa perspetiva abrangente de múltiplas abordagens do pensamento, com referências situadas fundamentalmente nos campos filosófico, político e social.

*NO INACESSÍVEL, O QUESTIONAMENTO E A INVESTIGAÇÃO \_  
a distinção do silêncio*

A impossibilidade para pensar a escola constrói-se nos poderes que fazemos atuar e que transportamos em nós mesmos, sedimentados, essencialmente pela inacessibilidade à construção de um terreno propício ao questionamento e à investigação, presente ao longo de toda a escolaridade até chegarmos à academia. Aceder a condições facilitadoras para que se possam realizar trabalhos de pesquisa em educação é um privilégio reservado essencialmente a professores(as) e a alunos(as) com vínculo ao ensino superior. O silêncio a que o questionamento se confina, desde o início da escolarização até à faculdade, é o ponto central de invisibilidade da aprendizagem que o conceito de escolarização esconde. Neste ponto está a impossibilidade de que a escola se possa construir numa cultura reflexiva, anulando uma busca pelas múltiplas imagens que a aprendizagem poderia expor, e que o espelho institucional encerra no paradigma escolar. As imagens não desapareceram porque não estão lá, mas porque não as conseguimos ver, não as conseguimos enfrentar, não as conseguimos focar, não incluimos a sua presença no nosso campo de visão.

Os incentivos governamentais para que o prosseguimento dos estudos pós-licenciatura e o trabalho de pesquisa se possam desenvolver não passam pela educação. Um(a) professor(a) interessado em dar seguimento ao seu percurso académico ou em desenvolver algum trabalho de investigação, terá de suportar todos os custos inerentes e reinventar o seu tempo, para se conseguir dedicar a esse trabalho. A minha decisão em fazer o doutoramento foi sendo questionada constantemente ao longo de todo este tempo, não só por mim própria, como também pelos meus pares, que legitimamente consideravam a concretização do projeto uma impossibilidade e, de facto, apesar de ter conseguido concretizar o trabalho de campo envolvida na minha rotina escolar, não estava a conseguir encontrar a disponibilidade para elaborar um discurso significativo a partir dos resultados obtidos.

A licença sabática ou qualquer outra oportunidade de conceder tempo para dar corpo a projetos de trabalho de reflexão e de investigação, propostos pelos(as) próprios(as) professores(as) e educadores(as) e, como consequência, eventualmente pelos(as) próprios(as) alunos(as), seria condição suficiente para que a educação se transformasse vertiginosamente, atrever-me-ia a dizer, fundamentada nas evidências deste trabalho de investigação, num possível processo de nomadização

do(a) educador(a) e desterritorialização do saber. Esta possibilidade de conceção holística da aprendizagem representaria, certamente, uma ameaçadora desconstrução do sistema de ensino, para a necessária estabilidade estrutural desta sociedade em que estamos inseridos e que, de uma forma cúmplice, ajudamos a manter numa cultura escolar cristalizada no tempo. O acesso ao que poderia ser a procura de outras formas discursivas para pensar a educação está, de facto, vedada aos professores e professoras que lecionam ao longo de todo o percurso de escolarização, até chegar à faculdade. Torna-se conveniente que continuemos a cumprir com essa função, neste cenário que se revela num pensamento orientado para que o devir do paradigma educativo permaneça protegido e isolado. Vivemos a educação num castelo construído nas nuvens, obsoleto e distante. Para acompanhar o tempo em que se insere, atualizando-se, a escola teria de sair do escudo protetor que a distancia das ações efetivas que vão acontecendo à sua volta.

As circunstâncias em que esta tese se desenvolveu sugerem uma urgência na reflexão das excessivas limitações que os(as) professores(as) enfrentam para poderem pensar e agir sobre si próprios(as), enquanto agentes ativos nas dinâmicas em que a aprendizagem se constrói. Considerando o papel que resignadamente vão gerindo, coloca-se a questão: como podem os(as) professores(as) repensar o seu contexto profissional, adquirindo um papel reflexivo, crítico, ativo e transformador, partilhando esse mesmo papel com os(as) alunos(as) e com a comunidade, se não encontram condições facilitadoras para o fazer? Que consequências poderíamos observar, se a todos os(as) educadores(as) e professores(as) dos vários níveis de ensino fosse dada a oportunidade para repensar escola, juntamente com os seus alunos e alunas, em condições idênticas às dos contextos académicos, nomeadamente com incentivos financeiros, e na gestão de tempo, para que eles(as) próprios(as) pudessem dinamizar trabalhos de pesquisa, na especificidade do seu contexto educativo? Pragmaticamente falando, a realidade constrói-se e irá continuar a construir-se nos antípodas. Seria um risco excessivamente elevado para uma educação que se tornou essencialmente funcional para o sistema político e económico. Esta realidade persiste no facto de que os(as) próprios(as) professores(as), constrangidos(as) pela conjuntura atual, preferem não pensar a escola, esquecendo-a quando o podem fazer. Transformar este cenário implicaria um confronto concreto com as estruturas institucionais educativas em que a sociedade se gere (e não só), nomeadamente com a postura paradigmática que os(as) próprios(as) educadores(as) e professores(as) assumem neste contexto.

Seria necessário repensar, inclusive a formação de professores(as) e educadores(as) enquanto motor fundamental na busca por outras narrativas em educação.

Apesar desta minha constatação pretendo, ainda assim, expor e questionar na escrita desta tese, a problemática da inacessibilidade ao trabalho de investigação em educação a que os(as) educadores(as) e os(as) professores(as), que não se enquadram no sistema de ensino superior, estão sujeitos, desafiando a uma reflexão relativamente a este desequilíbrio, que tornou a impulsividade de questionar e transformar, desde o início da escolarização, invisível. A realidade é que a investigação em educação começa de cima para baixo, num eixo vertical. Não se desenvolve em campo aberto, mapeado entre educadores(as), professores(as), alunos(as), comunidade e família, enquanto agentes ativos nas práticas de investigação. O que se verifica é que os(as) professores(as) têm um papel essencialmente colaborativo, participativo ou facilitador, para que investigadores(as) externos(as) ao seu contexto (quando os há) possam ter acesso ao interior da escola e à sala de aula.<sup>45</sup> Constata-se, nestas circunstâncias, que a iniciativa para o desenvolvimento das práticas de investigação em educação não parte expressivamente do interior da escola, e que os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) vão desempenhando essencialmente um papel passivo na construção do significado da pesquisa que se vai fazendo na território educativo, nomeadamente em educação artística.

A limitação excessiva de tempo e de espaço para pensar provoca, inevitavelmente, uma atitude cúmplice da normalização. Quem se confronta com essa problemática, não consegue encontrar disponibilidade para se entregar a um pensamento divergente do óbvio a que a rotina limita. Esta evidência relaciona-se com a impossibilidade de deslocamento do(a) educador(a) do seu próprio espaço estruturalmente já formatado, para que possa observar de diferentes ângulos e perspetivas, aquilo que vai fazendo. Para que o conseguisse fazer, seria essencial desconstruir paradigmas e conceitos profundamente enraizados na sua própria subjetividade, o que exigiria uma disponibilidade para pensar. A escola poderia começar por considerar um determinado tempo dedicado a observar e refletir, na distância, aquilo que vai sendo construído no terreno e considerado como verdade. A organização estrutural pedagógica acontece, sem que haja um questionamento devidamente sustentado na pesquisa, numa

---

<sup>45</sup> Com a exceção de cursos de mestrado em educação com estágio integrado, que se vão fazendo por um número muito reduzido de educadores(as) e de professores(as) do Ensino Básico e Secundário no ativo.

procura por abordagens educativas atualizadas, diversas e plurais. Perdendo-se no interior dos contextos em que as dinâmicas acontecem, o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) não conseguem distanciar-se do seu próprio papel, baralhando e/ou acrescentando dados à equação educativa a partir das suas diversas zona de (des)conforto, construídas na conjuntura escolar atual.

### *PENSAR NA ESCRITA \_ tinta invisível*

*"I don't say the things I say because they are what I think, but rather I say them with the end in my mind of self-destruction, precisely to make sure they are no longer what I think. To be really certain that from now on, outside of me, they are going to live a life or die in such a way that I will not have to recognize myself in them."*<sup>46</sup>

Michel Foucault (1971)

No processo de escrita que acompanhou a realização desta tese está inscrito um método de repensar e desconstruir a partir dos intrusos que (des)orientam a linearidade do meu pensamento. Penso que iniciei um percurso ainda indefinido e explorei territórios que se revelaram num conflito interno. Não me encontro no mesmo lugar onde iniciei este trabalho de investigação. Fui-me dirigindo para os antípodas, para me tentar representar num desconhecimento de mim mesma, desprender-me das estruturas em que me construí. É nos desvios, nas variantes, descentralizando-me, que me possibilito (des)conhecer a mim própria, numa (in)consciência marginal ao sistema em que me inscrevo. Esta é a razão pela qual o método aqui desenvolvido se vai definindo de uma forma plural e heterogênea, revelando-se ao longo de todo o trabalho de construção da investigação, de uma forma paralela ao gesto da experimentação da escrita.

Naturalmente demarco-me, na estrutura narrativa em que desenhei esta tese, de uma escrita essencialmente formatada e descritiva, enquadrada nos parâmetros funcionais com que me habitei a trabalhar na escola, materializada sob a forma de relatório, ata ou plano de aula. Foi nesta tese de doutoramento que encontrei a possibilidade de

---

<sup>46</sup> tradução livre da autora: "Não digo as coisas que digo porque são o que penso, mas digo-as com o fim de pensar na sua autodestruição, precisamente para garantir que não são mais o que penso. Para me certificar de que a partir de agora, fora de mim, elas vão viver uma vida ou morrer de tal forma que eu não terei que me reconhecer nelas." Michel Foucault (1971) entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qzoOhhh4aJg> (acedido em 9/2/2017)

explorar, não só a escrita enquanto forma de pensamento, como também a narrativa enquanto ferramenta agregadora do foco de pesquisa, considerando abordagens educativas diversificadas entre contextos educativos formais e não formais. Estas circunstâncias de experimentação do discurso conduziram-me a um lugar onde pude pensar profundamente a minha condição de arte educadora e onde, na escrita, construí uma outra forma de conhecer, analisar, relacionar, consultar e (des)construir o meu arquivo, a partir de uma visão que se me foi revelando (in)definida e (des)focada ao longo da viagem que fiz ao meu próprio percurso educativo.

Devo sublinhar a articulação necessária em que a escrita e a prática se desenvolveram. A escrita revelou-se na possibilidade de organizar um discurso com base não só nos dados recolhidos no trabalho de campo como também nas leituras e pesquisas que desenvolvi. Apesar da presença explícita da voz dos participantes no trabalho prático de investigação, procurei ter sempre presente que essas narrativas refletiram uma recolha que se foi desenvolvendo e encontrando uma argumentação, feita de acordo com a minha leitura e interpretação. Apesar de se ter construído na pluralidade, a seleção da informação fez-se de acordo com o meu contexto. Pretendo, por isso mesmo, assumir neste ponto, a parcialidade do discurso, considerando que, ao longo de todo o percurso de investigação, procurei aceder a uma diversidade de perspetivas com que me pudesse confrontar, questionando-me a mim própria. As formas discursivas pretendem descrever determinadas circunstâncias que, por serem descritas de acordo com perspetivas específicas, são simultaneamente limitadoras da instabilidade e da multiplicidade dessas mesmas circunstâncias. Orientada nesta preocupação, e consciente de que é o meu contexto de vida que alicerça esta tese, tentei ampliar o mais possível o foco no discurso dos outros, na expectativa de que estivesse aí disponível a interferência potenciadora e geradora de formatos divergentes das narrativas fechadas e circulares com que me vou construindo.

Depois de recolhidos os dados foi tempo de ler, refletir, observar, relacionar, selecionar, excluir e (des)construir um discurso. Esta fase do trabalho fez-se na disponibilidade para um diálogo comigo mesma, exposto essencialmente através da escrita que, construída num suporte de registo interior, foi sendo desvendada numa visibilidade física, explícita no teclado do computador ou no riscador com que monto e desmonto as peças transformadas em palavras, frases e relações entre as ideias e os conceitos, com que vou conseguindo (des)articular o meu pensamento.

Sentar-me em frente a um espaço visual vazio de códigos, com a cabeça repleta de ideias visíveis e invisíveis e procurar estabelecer conexões entre elas escrevendo é, para mim, um momento de descoberta no processo de pensar. O código da escrita transfere para o campo da visibilidade, a possibilidade de que o anonimato das ideias deixe de existir. Eu vou conseguindo encontrá-las, descobri-las nas palavras, nas frases, nos textos que a escrita me expõe. É um trabalho corporal de descodificação do pensamento. O teclado ou o riscador disponibilizam-se, enquanto veículos, para iniciar o trabalho de transferência, que se processa entre a ideia e o suporte onde, num demorado processo de correção e montagem, consigo relacionar, elaborar e articular questões que antes não me sentia capaz de explicar ou delas ter consciência.

Foi, por isso mesmo, importante situar-me ao longo deste trabalho de análise crítica da investigação, na necessidade de desenvolver uma escrita argumentativa entre o meu consciente e o meu inconsciente. Lembro-me de em criança experimentar formas de escrever com tinta invisível. Foi um truque que aprendi a usar para esconder registos numa folha de papel branco, aparentemente vazia. Para se conseguirem ver os registos, tinha de se usar um método específico de transformação dos rastros marcados na folha, tornados desse modo expostos à decifração e à leitura. Foi numa escrita feita com distanciamento e disponibilidade para pensar que encontrei o método específico para conseguir visualizar, decifrar e descobrir as ideias veladas que trago no meu arquivo.

#### *TRAMA NARRATIVA \_ diversidade enquanto lugar de contaminação*

A aprendizagem que se processa na escola torna-se uma falácia, pela violência com que se impõe numa orientação formatada e disseminada da mesma forma, com os mesmos princípios, conceitos e conteúdos impostos a todos(as) os(as) alunos(as), que transportam em si mesmos(as), individual e coletivamente, a diversidade e a diferença. Integrados nas suas comunidades, os(as) alunos(as) já levam consigo para a escola uma herança cultural e social diversificada, que se acentua pela forma como se vão gerindo as exclusões, que a aprendizagem homogeneizada transforma em distinção social. A estabilidade e a permanência social asseguram a transmissão do capital económico e cultural (Bourdieu, 1979). A cultura enquanto sistema de seleção de classes e a escola enquanto principal cúmplice dessa distinção, revêem-se nas figuras sociais que desempenhamos, e



que impedem ou incitam a determinados comportamentos, perpetuados pelas instituições e pela conjuntura em que essas mesmas figuras se enquadram. A diversidade cristaliza-se na escola pela aparente homogeneização do saber.

Enquanto forma de expressão, a narrativa é uma prática que se produz a partir do envolvimento, quanto mais não seja pelo próprio ato de narrar, razão pela qual se revelou, no contexto desta investigação, num processo de recolha de dados que possibilitou ouvir as diferentes vozes dos participantes na sua ação singular. As narrativas construídas pela subjetividade de cada uma das figuras sociais, podem estabelecer a interferência necessária para que se questionem as meta-narrativas construídas pelas instituições, nomeadamente pela escola, enquanto instituição educativa com um discurso que bloqueia a aprendizagem a partir do pensamento híbrido, organizando-se obsessivamente em divisões estanques do conhecimento. Este questionamento estende-se, também aqui, a outras instituições, especificamente a instituições museológicas e promotoras da arte contemporânea e à relação que estabelecem com a escola. Apesar de estarmos a assistir a um momento de mudança de paradigma, do qual a concretização do trabalho de campo desenvolvido nesta investigação é uma evidência, trata-se de uma relação em que as expectativas de ambas as partes, uma em relação à outra, se tem construído de forma distante e antagónica, assente num monólogo do próprio museu.

Nesta investigação-ação em concreto, as aprendizagens desenvolveram-se no campo híbrido de cada uma das subjetividades, numa busca pelos desvios em que se constroem as meta-narrativas, nas quais as instituições educativas e artísticas se sustentam. O método privilegiou o carácter discursivo heterogéneo e evitou prescrever comportamentos, gerindo-se na disponibilidade, e encontrando a pluralidade através de uma prática de relações entre dispositivos de registo experimentais. A articulação desses mesmos registos foi feita com base numa partilha da decisão entre todos os sujeitos participantes. Partiu-se do acontecimento anterior para se ir definindo o rumo a seguir, privilegiando uma recolha de dados adaptada, que se foi gerindo e revelando nas várias ações. A construção do significado resultante desta tese é, assim, uma relação que se fundamenta a partir dos discursos de todos aqueles que, de alguma forma, se envolveram no projeto, validando-se os resultados numa resolução coletiva, tanto nos formatos de registo de dados, como na seleção desses mesmos dados.

O trabalho aqui descrito questiona as instituições a partir do seu interior, na voz dos diferentes grupos que as representam e constituem. O meu papel geriu-se na disponibilidade de transformar o contexto, tendo como ponto de partida o interior da escola e relacionando, articulando, parando, alterando, ouvindo, permeabilizando, expandindo e (des)construindo significados que se foram revelando imprevisíveis e mutáveis. Fui tentando, em vão, estabelecer hipóteses e definir questões de partida, quando era precisamente o oposto que se adivinhava desenhar na representação do que eu tentava investigar. Com a consciência de que não sabia bem o que procurar, inevitavelmente foi esse também o meu envolvimento ao longo de todo o percurso. Revejo neste método de trabalho as linguagens desenvolvidas na prática artística, enquanto ferramenta do pensamento que privilegia e legitima o questionamento, a procura e a reflexão, num contexto de experimentação, relacionando-o simultaneamente com a consciencialização de que a arte é um conceito, especificamente e intencionalmente construído num determinado momento da história (Martins, 2011). Considerando este conceito uma experiência, e não um objeto, coloca-se a questão: como se poderão encontrar pontos de fuga na mediação, enquanto ação normalizadora desenvolvida pela escola, e entre a escola e contextos artísticos, especificamente o museu de arte contemporânea, para que se reflita a experiência enquanto tal? A arte ensina-se? O que se ensina? Ensina-se a ensinar? Ensinar é um verbo conjugado com base na intenção de demonstrar a relação de poder que se constrói numa trajetória unidirecional, que se impõe a partir daquele que detém o poder de saber.

"Ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo" (Paulo Freire)<sup>47</sup>. É aqui que se inicia o ponto de fuga para o questionamento em que a aprendizagem se processa no sistema escolar. A aprendizagem do(a) aluno(a) difere da minha intenção, enquanto professora, numa estrutura performativa e ficcional do ato de explicar, como constata Rancière, que de facto acontece no ato explicativo, quando retoma a experiência intelectual de Joseph Jacotot no seu livro *O Mestre Ignorante* (2010). A minha própria aprendizagem do que me indicam ter de ensinar, diferencia-se na intenção com que exteriorizo a minha ação educativa, apresentando problemas previamente definidos, resolvidos. Essa intenção constrói-se na minha tentativa de ensinar aquilo que eu já sei, o que se traduz numa demonstração da minha supremacia.

---

<sup>47</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=UqpyKzxJI1Q> acedido em 26/01/2017

É na relação que as palavras ensino-aprendizagem têm mantido, que se encontra a chave para a desconstrução do conceito onde gravita toda a ideia de escolarização, a pedagogia. A ordem pela qual são apresentadas as palavras é, por si só, na expressão do que está primeiro e do que vem a seguir, uma hierarquia, tal como em toda a linguagem que se expõe no quotidiano, e que nos condiciona a viver de acordo com o que determinados grupos estabeleceram como verdade. *"Text base technique which seeks to demonstrate smilingly neutral binary equations inserted in an argument or statement are not neutral at all. There's an agenda at play within this binary terms."*<sup>48</sup> (Derrida). Se iniciarmos um exercício de reflexão, observando atentamente as mensagens subliminares construídas nas palavras, desconstruindo a sua relação estrutural binária, desvendamos determinados conceitos que nos constituem enquanto subjetividades e que se nos apresentam na linguagem, sendo a supremacia masculina da palavra dominante *ensino*, neste contexto, um exemplo. Nesta sociedade em que o masculino trabalha para se impor, a relação entre ensino e aprendizagem é apenas um exemplo das múltiplas mensagens que podem ser transmitidas no poder que a linguagem lhes confere. É uma linha unidirecional definida numa construção binária da relação que o sentido das palavras 'eu sei, tu não' mantêm entre si, e no seu significado de dominação de um pelo outro. Poderia neutralizar-se essa ordem, na experimentação de um distanciamento da relação entre as palavras. A aprendizagem distanciada do ensino, por exemplo, leva-me a questionar o que aconteceria se desconstruíssemos a sua relação no conceito que a dissemina, a pedagogia.

Esta investigação-ação pretende questionar o papel mediador e normalizador da educação artística, na construção de conceitos e paradigmas que se perpetuam e se relacionam com as narrativas do génio na arte e com a distinção cultural. A educação artística, se gerir a sua ação no (des)envolvimento de práticas colaborativas diversas, poderá trabalhar a escola enquanto espaço público em (des)construção, subvertendo a normalidade e questionando o lugar circular que este espaço tem ocupado, numa multiplicidade de abordagens experimentais acionadas em momentos de confronto, pela vivência de acontecimentos, potenciando, inclusivamente, o que poderia ser uma compressão dos limites da mediação.

---

<sup>48</sup> tradução livre da autora: "Técnica base de escrita que procura demonstrar que equações binárias aparentemente neutras, inseridas num argumento ou afirmação, não são neutra de todo. Há um propósito nesses termos binários." (Derrida)  
documentário disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=JMQDUrQ6ctM>

Neste enquadramento, pude perceber que não parti à procura de soluções concretas e definidas. Tentei, antes, provocar momentos disruptivos no meu quotidiano escolar e refletir até que ponto estes momentos poderão transformar, de uma forma focalizada, a minha própria ação no espaço educativo. Na impossibilidade de me identificar com a atual conjuntura, proponho através da ação implementada nesta investigação, mapear outras abordagens práticas de aprendizagem, questionando e diluindo os diversos papéis dos intervenientes na ação educativa na escola, e evidenciando que cada contexto disruptivo se pode fazer acontecer de forma eminente em todos os quadrantes, essencialmente se a contaminação das práticas se fizer sentir a partir do seu interior.

*"To believe that existing institutions cannot become the terrain of contestation is to ignore the tensions that always exist within a given configuration of forces and the possibility of acting in a way that subverts their form of articulation"*<sup>49</sup> (Mouffe, 2013:100).

#### *O DISCURSO\_ registros das (outras) estruturas narrativas*

Assente num contexto essencialmente interventivo, esta é uma investigação-ação que reflete uma forte componente experimental, tendo como ponto de partida a minha inquietação sobre a prática pedagógica, enquanto arte educadora. Descrevo nesta tese esse envolvimento, que reflete na escrita a forma como o trabalho de investigação transformou a prática. A tese desenvolveu-se a partir de métodos que se enquadram no paradigma socio-crítico da investigação em Ciências Sociais e Humanas (Coutinho, 2011). O discurso define-se a partir da partilha da investigação. Trata-se de uma investigação-ação, em que o registo de dados integra um misto de métodos (Coutinho, 2011), analisados através da triangulação, que se define numa recolha e cruzamento de informação a partir de diferentes perspetivas (Elliot, 1991), possibilitando comparar e confrontar as várias fontes e minimizando a parcialidade do investigador(a). (Cohen and Manion, 1994)

A noção de professor(a) investigador(a) fez-se assente no trabalho colaborativo e no trabalho de reflexão, através da recolha de material

---

<sup>49</sup> tradução livre da autora: "Acreditar que as instituições existentes não se podem tornar em terrenos de contestação é ignorar as tensões que existem sempre dentro de uma determinada configuração de forças e a possibilidade de agir de maneira a subverter a sua forma de articulação." (Mouffe, 2013: 100).

empírico, analisável e analisado numa investigação partilhada. Como consequência, apesar das questões se terem iniciado centradas num grupo de vinte e seis alunos e alunas, em mim própria, enquanto professora investigadora, num artista educador do Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves e nas aprendizagens que desenvolvemos, perante a alteração das rotinas institucionais<sup>50</sup>, o número de participantes aumentou de um modo significativo, pelo facto de o projeto se ter tornado num foco de interesse de forma generalizada e ampliada. Na implementação desta investigação, entre todos os dados que foram registados, recolhidos e analisados, este destacou-se e provocou, inevitavelmente, questionamentos que apontaram para uma relação deste fator com a permeabilização dos papéis desempenhados por cada sujeito e a desterritorialização dos espaços educativos em que se foram envolvendo. Assim, o que começou por se enquadrar na procura de uma desconstrução de discursos e de práticas individuais e particularizadas, direcionadas para um grupo definido, acabou por se transformar numa multiplicidade de discursos e práticas que se concretizaram em ações que ultrapassaram o contexto inicialmente previsto, tanto no que diz respeito ao tempo e ao espaço em que se desenvolveu o trabalho, como à participação e interferência dos seus intervenientes.

A partilha gerou comunicação, associação, apropriação, reflexão, intervenção, transformação e mudança ao longo de todo o trabalho de campo. Os pontos de conexão que se estabeleceram entre as pessoas envolvidas e as que foram envolvidas a partir destas relações que se geraram entre as primeiras, refletiram-se em múltiplas direções, que ultrapassaram o território da escola e encontraram outros espaços, diluindo fronteiras entre a escola e a comunidade. A comunicação procurou fazer-se numa dinâmica entre artista educador, professora investigadora e alunos(as) investigadores(as), não só em contexto de aula transformada em diversos espaços, como também numa rede de comunicação e proximidade que se desenvolveu muito para além do inicialmente previsto, refletindo as consequências da seleção do método. Perante o interesse e a participação ativa demonstrados pela comunidade educativa, pelas famílias e pelas instituições parceiras relativamente ao projeto, proporcionou-se a continuidade do mesmo nos anos subsequentes, tendo-se verificado, desta forma, uma mudança efetiva das práticas.

---

<sup>50</sup> Na escola, esta alteração ocorreu nas ações descritas nesta tese, ao longo de todo o ano de implementação da ação, assim como nos anos subsequentes. No museu, a alteração aconteceu com a deslocação do SE do museu para o interior da escola e nas consequências que esta deslocação teve na visita que a escola fez posteriormente ao museu.

Em articulação com a preparação, a implementação e a análise do trabalho de campo, a escrita desta tese fundamentou-se num levantamento sistematizado do estado da arte, fazendo referência a parcerias que se têm vindo a estabelecer entre arte e escola no panorama nacional e internacional e no que diz respeito à participação de artistas nas diversas práticas educativas. Foi feita referência a museus/galerias que integram no seu serviço educativo projetos com artistas e de museus que desenvolvem projetos com a participação das escolas, dando particular relevância a museus que integram as duas práticas simultaneamente, escolhendo casos de foco representativo.

### *FORMATOS NÃO CONVENCIONAIS \_ variáveis*

Limitar logo à partida as formas de registo de dados numa investigação desta natureza, que se define como participativa e experimental, pode condicionar e conduzir a um limite controlado e pré-definido de resultados, não sendo o que aqui se pretende. Neste sentido tornou-se relevante que o método de recolha de dados se processasse de forma diversificada e versátil, dentro das possibilidades de escolha disponíveis nas várias formas de expressão gerindo-se, devidamente articuladas, com as questões éticas. Foram, por isso mesmo, feitos todos os pedidos necessários de autorização e consentimento para a implementação da investigação e analisadas referências pertinentes, que permitiram desenvolver uma reflexão cuidada, considerando as especificidades da ética. (Cohen and Manion, 1994)

Este trabalho possibilitou uma flexibilização na gestão dos resultados. Os participantes puderam usar formas de registo que se adequaram à sua subjetividade, expressando mais facilmente a sua relação com as questões levantadas pela investigação. Determinadas circunstâncias, como a visualização de imagens, a experimentação de espaços, a audição de sons, a vivência de determinadas situações ou a manipulação de determinados objetos puderam revelar ideias, pensamentos e atitudes, que de outra forma não teriam acontecido ou seriam perceptíveis.<sup>51</sup> De facto, se a informação a que nos propomos aceder estiver inserida num formato não convencional, o registo de

---

<sup>51</sup> São exemplo disso o lençol feito com as famílias, o helicóptero feito por uma aluna de outra turma para a maquete da cidade em exposição na escola, ou a visita de alguns alunos acompanhados pelos pais à exposição "*É a minha própria casa mas creio que vim fazer uma visita a alguém*", do artista educador do SE de Serralves, Manuel Santos Maia, mediada pela artista educadora e coordenadora da Casa da Imagem, Inês Azevedo.

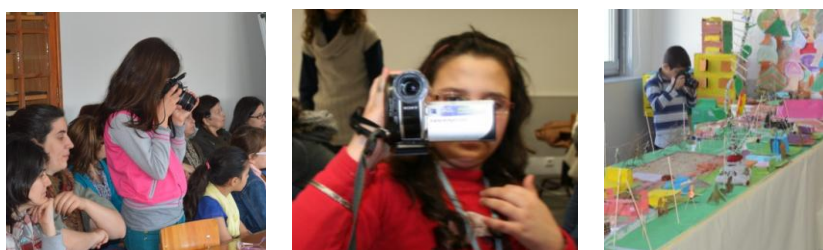
dados pode considerar uma ampla diversidade de possibilidades. Um sujeito participante pode exprimir o que outro nunca conseguiria, se trabalhassem num mesmo formato, e vice-versa. A recolha de dados partilhada fez-se, desta forma, assente no interesse e na disponibilidade que cada interveniente demonstrou relativamente à utilização dos diversos formatos disponíveis, que abrangeram desde registos gráficos e plásticos, a registos escritos, fotográficos, áudio e vídeo, à construção de objetos e à realização de atos performativos, tendo-se refletido mais facilmente a perceção da subjetividade de cada um, no diálogo e na ação do coletivo. Descobriram-se espaços para construir a própria identidade no espaço da investigação, numa possibilidade de tomar decisões.

Os restantes dados recolheram-se através de entrevistas exploratórias, de diários de campo, de quadros de informação e grelhas organizativas e da realização de reuniões formais e informais. Foi feita, desta forma, uma seleção de fontes documentais primárias e secundárias analisadas com base em métodos qualitativos. Expostas de modo informal e aberto, as fontes documentais recolheram textos, opiniões e reflexões de artistas, professores(as), alunos(as), investigadores(as), artistas educadores(as), representantes da direção da escola, equipas responsáveis pelos museus e respetivos serviços educativos, assim como de outros intervenientes cuja participação na investigação se revelou fundamental, como encarregados(as) de educação e famílias.

Num primeiro momento realizaram-se entrevistas exploratórias individuais aos alunos e alunas, tendo sido posteriormente organizadas em grupos, complementando-se. Foi feita a partilha da recolha de dados com o grupo envolvido, que se concretizou, essencialmente, através de registos vídeo e fotográfico. Esta seleção foi feita pelos próprios alunos e alunas a partir do momento em que me viram manipular o equipamento audiovisual e fotográfico para registar dados, e perguntaram se também o poderiam fazer. Organizaram-se por turnos com a finalidade de irem filmando e fotografando o decorrer dos diversos momentos da implementação da ação. (imagens 103 à 105 ) Foi possível, assim, abranger diferentes perspetivas, tornando-se a decisão do que foi sendo registado numa estratégia essencial, que envolveu ativamente alunas e alunos no processo de investigação em articulação com a sua própria aprendizagem. Enquanto sujeitos participantes, encontraram espaço para decidirem autonomamente e em grupo, o que iam considerando ser relevante focar. Para isso usaram diferentes abordagens, de acordo com o que pretendiam fazer em cada momento, como foi o caso de uma performance improvisada com a própria câmara de filmar que



envolvia interagir com uma instalação, feita pelo grupo de investigação, seguindo pegadas de papel dispostas no chão que tinham trazido da oficina na Fundação de Serralves, entre outros objetos relacionados com a investigação, em exposição no átrio principal da escola. (imagem 1) A decisão que tomavam, por si só, tornou-se numa evidência da autonomia que incorporaram na construção da sua própria aprendizagem, que se foi desenhando ao longo de todo o percurso.



**imagens 103 à 105** utilização de formatos de registo de imagens para recolha de dados pelos alunos e alunas do grupo de investigação

Igualmente relevante foi o registo vídeo semanal de reflexões, opiniões e conversas informais em pequenos grupos, relativamente ao rumo do trabalho, tendo dirigido os(as) próprios(as) alunos(as) as suas descrições, diálogos e reflexões voluntariamente, desenvolvendo nessas conversas entre etapas, capacidades de decisão e comunicação, por exemplo. Estes momentos aconteceram durante as aulas que tinham comigo num espaço da sala especificamente preparado no início de cada aula (com bancos e uma máquina de filmar montada num tripé), tendo-se este revelado um momento fundamental para reunir e recolher dados, refletir sobre eles e poder definir a etapa seguinte, já que os resultados, não tendo sido orientados nem previsíveis, possibilitaram aos alunos e alunas partilhar, explorar e expandir ideias, relacionadas com a sua própria interpretação dos acontecimentos ao longo das várias fases. Os(as) alunos(as) envolveram-se desta forma enquanto sujeitos biográficos, e desenvolveram aprendizagens diversificadas relacionadas essencialmente com o pensamento reflexivo e crítico, explorando simultaneamente a construção de abordagens alternativas na gestão do tempo e do espaço na sala de aula e, consequentemente, do tempo e do espaço singular da sua própria aprendizagem, relativizando o discurso escolarizado de que o ritmo de cada um se deve adequar ao tempo limite previamente estipulado, para se conseguir realizar determinada tarefa ou aprender determinado conteúdo, considerando o

favorecimento que esse controle do tempo de aprendizagem tem nas questões da desigualdade e da exclusão (Francesch, 2009:19).

A construção das narrativas do grupo envolvido foi, neste contexto, um processo autónomo, que colocou em evidência perspetivas individuais e coletivas diversificadas, confrontando-as e privilegiando a multiplicidade discursiva, o confronto e o debate, procurando respeitar o tempo e o espaço de cada um. Assim se procurou gerir e adaptar, dentro do possível, um discurso gerido pela ação de todos os intervenientes na recolha de dados ao longo de toda investigação, que se desenvolveu numa reflexão constante e sistematizada, planeada a partir dos resultados da etapa anterior. Tornou-se essencial trabalhar sem evitar ou ignorar o imprevisível, já que o contexto possibilitou a transformação e a mudança, tendo sido o meu papel, o de criar circunstâncias que possibilitaram a interferência, facilitando assim o desenvolvimento de aprendizagens a partir da experimentação e da valorização de acontecimentos significativos para os vários sujeitos participantes. Este método permitiu expandir a investigação que, essencialmente focada em problematizar, acabou por se transformar em si mesma, no processo de aprendizagem, evitando gerir-se no discurso da palavra ensino, a que se associam os poderes que fazemos atuar a partir de nós próprios e todas as suas variantes pedagógicas. Eu resumiria que é a própria ideia de pedagogia que deve ser questionada e libertada da pressão a que tem vindo a ser sujeita como sendo o pilar em que se sustenta a educação e consequentemente a aprendizagem.

### **PARTE III**

#### **O DISTANCIAMENTO DA PEDAGOGIA ENQUANTO FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM**

*na procura de lugares de subjetivação*

*"The main problem for education is therefore to avoid the myth of pedagogy which is rooted in explication and the inequality between a superior and inferior intelligence and instead to facilitate the revealing of an intelligence to itself".<sup>52</sup>*

(Atkinson, 2012)

Início, depois de uma necessária contextualização, uma reflexão sobre a(s) trajetória(s) em processo no trabalho de campo, expondo momentos disruptivos e relacionando-os com os respectivos contextos a partir dos quais a investigação-ação se desenvolveu. Evitando descrever um caminho definido, definitivo, pretendo possibilitar um encontro com as diversas interpretações que os acontecimentos provocaram nos participantes, tornando evidente a forma como o discurso aqui exposto se foi construindo na ação do coletivo a partir das narrativas de cada um. O trabalho foi-se desenvolvendo num encadeamento entre espaços e tempos que se procuraram marginais a uma estrutura escolar institucionalizada, previsível e planificada. Numa simulação de diversas trajetórias, como num plano de fuga, experimentou-se ir desfiando a ação na eminência de um encontro com diversos finais possíveis (que acabam por não o ser, por se refletirem numa abertura contínua).

Apontando no sentido da expansão da problemática com que se iniciou, este trabalho construiu-se numa complexidade de relações sociais, culturais e políticas, que integraram ações, (in)determinadas e (in)definidas, em espaços e tempos divergentes, num cruzamento de circuitos educativos e artísticos formais e não formais. Na expectativa da procura em si mesma e num aprofundar de questões de resistência relacionadas com o arquivo com que nos vamos construindo, a investigação refletiu-se essencialmente pelas mutações que as relações estabelecidas e sedimentadas entre os vários agentes educativos podem sofrer, como desmoronamentos estruturais pedagógicos, não só

---

<sup>52</sup> Tradução livre da autora: "O principal problema para a educação é, portanto, evitar o mito da pedagogia que está enraizado na explicação e na desigualdade entre uma inteligência superior e inferior e, em vez disso, facilitar a revelação de uma inteligência em si mesma." (Atkinson, 2012)

numa dinâmica de trabalho coletivo como, e essencialmente, no que essa dinâmica constitui do trabalho solitário feito em cada um de nós.

### *CULTURA COMO CÓDIGO \_ arte normalizadora*

A situação que vi persistir, e que tenho identificado na grande maioria dos contextos escolares por onde passei ao longo de mais de duas décadas de prática pedagógica revelou-se, no início deste percurso de investigação, na relação de distância que os meus alunos(as) sempre foram demonstrando sentir das linguagens elitistas, imbuídas de um discurso envolto na aura do inexplicável, em que as artes se sustentam e que, eu própria, apenas através do discurso, não consigo 'ensinar' a desconstruir, contribuindo apenas, de forma (in)consciente, para a sua perpetuação. Responsável pela distinção social e cultural à qual os(as) alunos(as) estão sujeitos, essa aura é disseminada pelos contextos artísticos e acentuada no contexto escolar. É uma questão de vivência e de apropriação cultural. O discurso escolar pretende orientar-se na transmissão dessa mesma aura, pela abordagem que faz da temática da arte no currículo, sendo essa uma abordagem assente nas narrativas do génio e na perpetuação de uma relação de distância que mantém esse universo num estado inacessível ao conhecimento e à aprendizagem. Perante a possibilidade de falarem sobre as palavras arte, artista e museu, os alunos de 2º Ciclo a quem fiz entrevistas exploratórias no ano letivo anterior ao trabalho de campo, refletem esta problemática, assim:

"Arte...não sei bem o que é e queria saber";  
"Eu não sei nada sobre arte e não quero saber";  
"Arte, não sei muito bem. Só sei que os pintores a utilizam para que a obra seja assim mais incrível, espantosa";  
"Não faço a mínima ideia de onde uma artista pode trabalhar";  
"Gostava de ir a um museu. Podia aprender e ensinar a minha mãe e a minha família";  
"Não sei onde está a arte antes de chegar aos museus";  
"Não sei em que locais os artistas fazem as obras";  
"Não conheço nenhum artista";  
"Arte é uma coisa abstrata";  
"Conheço Picasso";  
"Quem faz a arte é o Leonardo da Vinci";  
"Arte são esculturas, pinturas, treinar e ir aos museus ver coisas antigas";

"Nos museus podemos encontrar arte e quadros muito valiosos de artistas que já morreram."

(frases retiradas de entrevistas exploratórias, feitas a alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento de Escolas de Canelas, 2012)

A arte, enquanto conceito abstrato, conforme constatado por um dos alunos, sustenta-se no mito que envolve o ato de criação da obra, à volta do qual se constroem as narrativas que mantêm, na distância, determinados códigos de acesso à cultura.

"É nesta questão relativa ao processo de criação das obras que se faz sentir o mito romântico do artista como um génio e como um ser à parte e superior a todos os seres. (...) A linguagem da "graça", de que se revestem as explicações que procuram mostrar o quanto o artista é um eleito, estão próximas do inexplicável." (Martins, 2012: 344-345)

Contra este mito de que a 'inspiração', como fator instintivo, é o que distingue o artista do não artista reagiram, num passado relativamente recente, alguns artistas como Álvaro Lapa, num estudo direcionado para o discurso dos próprios artistas relativamente à arte. Álvaro Lapa refere, neste estudo, que não há 'criação artística' senão como um mito. (Dionísio, 1968:95) De uma perspetiva abrangente, na bagagem cultural que os(as) alunos(as) trazem para a escola na primeira vez que têm uma disciplina formal na área das artes visuais, a arte está essencialmente relacionada com o passado, com a história. Os artistas morreram e deixaram legados da sua arte nos museus. A arte na atualidade não tem lugar no imaginário cultural da grande maioria dos alunos. Considerando que a dinâmica da escola se movimenta numa repetição dos discursos, são os(as) próprios(as) professores(as) que incorporam este paradigma, perpetuando-o. Que mecanismos se poderão acionar para interromper este processo? Poderemos começar por questionar a mecânica escolarizada em que a aprendizagem se constrói, relacionando-a com o que Rogoff descreve como sendo o movimento em que o conhecimento se processa:

*How can we think of "education" as circulations of Knowledge and not as the top-down or down-up dynamics in which there is always a given, dominant direction for the movement of knowledge? The direction of the knowledge determines its mode of dissemination[...]<sup>53</sup> (Rogoff, 2010).*

---

<sup>53</sup> Tradução livre da autora: "Como poderemos pensar em "educação" como uma circulação do conhecimento e não como a dinâmica de cima para baixo ou de baixo para cima, na qual há sempre uma determinada direção e dominante para o movimento do conhecimento? A direção do conhecimento determina seu modo de disseminação [...]" (Rogoff, 2010).

Evoca-se aqui a problemática em que a dicotomia ensino-aprendizagem se encerra, e que se inscreve no movimento unidirecional no qual o(a) professor(a) ensina aquilo que o(a) aluno(a) deve aprender. Poderá o(a) próprio(a) professor(a) interferir neste movimento? Talvez o pudesse fazer, se também conseguisse acionar aquele que Perrenoud sugere ser o seu principal recurso, e que é a sua postura reflexiva, tal como a "sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência" (Perrenoud, 2000). Dir-se-ia que, na disponibilidade desse recurso, o(a) professor(a) teria a oportunidade de ultrapassar a limitação com que age no plano da probabilidade na sua prática, procurando outros movimentos, na imprevisibilidade em que a aprendizagem ocorre. No entanto, se considerarmos o principal recurso do(a) professor(a) a sua postura reflexiva, não estaremos a falar de um movimento ainda em potência? Não se situa esta ação reflexiva num plano ainda por vir? Mantendo a figura do professor no plano do romântico, onde se poderá inscrever mais facilmente uma fábula do que um acontecimento educativo, encerram-se a 'sete chaves' estes recursos e capacidades de que nos fala Perrenoud. Submerso(a) num contexto escolarizado, o(a) professor(a) está impedido(a) de encontrar o espaço e o tempo de que necessita para conseguir refletir na sua prática educativa.

Considerando a persistência com que se vai escondendo, na sua invisibilidade, do meu campo de visão, este recurso reflete a minha (in)capacidade para o conseguir ver, o que acaba por se transformar numa forma de provocação. Poderei reagir resistindo, insurgindo-me ou submetendo-me mas, se eu achar que encontrei em mim mesma um papel que se assemelhe ao do(a) professor(a) reflexivo(a), terá sido pela concretização de um distanciamento significativo, na minha própria subjetividade, do espaço e do tempo a que a escola me aprisionou. Nesta (in)consciência procurei construir o discurso desta tese, que inscreve na educação artística o seu campo de ação.

### *MEDIAÇÃO (IN)DISCIPLINADORA \_ arte enquanto 'produto' educativo*

No que diz respeito às artes plásticas e visuais, a educação artística ao longo do currículo do Ensino Básico faz-se essencialmente formalizada pela disciplina de educação visual, que se inicia no 2º Ciclo, estruturada para abordar conteúdos, técnicas e conceitos que se transmitem de uma forma essencialmente fragmentada. Pretende-se

'ensinar' a teoria da cor, a divisão da circunferência, abordar conceitos como arte e cultura, ou possibilitar o contato e a experimentação com diversos materiais e suportes relacionados com as artes plásticas e visuais, num formato que se constrói organizado por pequenos períodos de tempo que estão distribuídos, no caso específico do 2º Ciclo, ao longo do 5º e do 6º ano, sem qualquer tipo de sequência unificadora ou abordagem conceptual da educação artística na aprendizagem. As matérias surgem isoladas para serem aprendidas todas no mesmo tempo, no mesmo espaço, da mesma forma, numa construção agregadora dos saberes pautada pela homogeneização.

Foi precisamente nesta questão que o trabalho de campo experimentou desenvolver-se de uma outra forma, distanciando-se o mais possível desta homogeneização previsível em que se pretende gerir uma disciplina desta natureza, tendo sido os próprios conteúdos da disciplina que acabaram por se ir adaptando à medida que o trabalho se foi desenvolvendo. Fez-se, assim, a experimentação de uma abordagem que resistiu à pressão desta estruturação em que a bifurcação da disciplina de educação visual e tecnológica se transformou, não só na disciplina de educação visual, como também na disciplina de educação tecnológica, ambas pautadas pela fragmentação e pelo nivelamento, semelhantes a uma linha de montagem das aprendizagens.

A construção escolarizada da educação define o espaço e o tempo que se dedica a tentar 'ensinar' arte na escola, dando ênfase a toda esta problemática e demonstrando aos alunos que existe um universo inacessível e confuso, sobre o qual eles acabam por ter sempre inúmeras ou nenhuma perguntas a fazer, pelo deslumbramento ou pela indiferença que lhes provoca. "Eu não sei nada sobre arte e não quero saber", ou "arte é uma inspiração em algo, e encontrar um artista seria inesquecível, porque eu ia aprender como ele fazia para se inspirar"<sup>54</sup>, são exemplos que ilustram esta distância em que se constrói a apropriação cultural.

"A definição da nobreza cultural é o que está em causa numa luta que, desde o século XVII até aos dias de hoje opôs sempre, de forma mais ou menos declarada, grupos separados pela sua noção de cultura, da relação legítima com a cultura e com as obras de arte, portanto pelas condições de aquisição de que estas disposições são o produto: a definição dominante do modo de apropriação legítima da cultura e da obra de arte favorece,

---

<sup>54</sup> entrevistas exploratórias e registos escritos dos alunos.



mesmo no domínio escolar, aqueles que tiveram acesso à cultura legítima desde muito cedo, numa família culta, fora das disciplinas escolares; com efeito, desvaloriza o saber e a interpretação académica, marcada como «escolar» e até «pedante», em proveito da experiência direta e do simples deleite. (...) A lógica daquilo a que por vezes se chama, numa linguagem tipicamente «pedante», a «leitura» da obra de arte, oferece um fundamento objetivo para esta oposição. A obra de arte só adquire sentido e interesse para quem detém o código segundo a obra é codificada." (Bourdieu, 1979:44, 45)

Precisamente por não possuírem qualquer tipo de código de acesso, que só a vivência lhes poderia trazer, procurou-se integrar no trabalho de campo um microcosmos de vivências que proporcionasse aos alunos(as) construírem, eles(as) próprios(as), a sua aprendizagem, pensando a arte enquanto experiência e não enquanto objeto, e valorizando a experimentação da prática artística em detrimento da mediação normalizadora da arte e da cultura feita na sala de aula, apenas pelo(a) professor(a). A escola gere-se dentro do seu espaço como um lugar fechado e burocrático. As relações com o exterior estão limitadas por obstáculos reais. Esta investigação pretende agir apontando abordagens alternativas concretas, mesmo com os constrangimentos que limitam o envolvimento entre instituições, desenvolvendo parcerias que interfiram no espaço escolar, e que integrem em si mesmas um acesso privilegiado a contextos de divulgação da arte. Procurando desmistificar os mitos em que a cultura opera para uma distinção social, possibilita-se o desenvolvimento de aprendizagens e experiências descentralizadas de um envolvimento escolar rotineiro, numa procura por linguagens divergentes daquelas em que se constrói a prática pedagógica. Foi neste sentido que a ação se fez pela interferência prolongada no espaço 'sacralizado' da sala de aula de uma outra figura, aqui representada por um artista, mediador e educador. Na investigação *"We did stir things up". The role of artists in sites for learning*, Pringle (2002) conclui que os artistas participantes no projeto 'Artists in Sites for Learning Scheme' (AiSfL) se envolveram com os participantes encorajando-os a refletirem de uma forma crítica nas suas atividades:

*"The artists themselves embody this critical and conceptual 'problem-solving' approach to making art and this is how and why they perceive they are able to engage with participants in this way. The artists see the restrictions of the curriculum and*

*timetable as prohibiting teachers from working in this way in schools."* (p:108)<sup>55</sup>

Ainda no contexto de um artigo que escreveu, Pringle (2009) relaciona o estudo anteriormente referido com entrevistas que realizou a artistas educadores do programa educativo da galeria Tate Modern, em Londres:

*"Building on this construction of practice, the knowledge and skills the interviewees considered essential to the artist were those that enabled them to negotiate the process of conceptual enquiry. (...) The skills these artists considered intrinsic to their expertise included active questioning and enquiry. Indeed, aspects of how the artists described their practice were akin to a research process. Playfulness and risk taking were central. The interviewed artists perceived themselves as skilled in accommodating the unexpected. (...) They saw that productive failure occupied an important place in their practice and felt comfortable with not knowing."* (p:2)<sup>56</sup>

Não só pela sua presença ao longo das seis sessões na escola e da visita à Fundação de Serralves, como também pela sua ausência na visita à Casa da Imagem e ao longo dos quatro meses da exposição em processo na escola o artista mediador, curador e educador que colaborou nesta investigação, Manuel Santos Maia, provocou um desenvolvimento na implementação do trabalho de campo, que focou essencialmente um relacionamento construído no campo expandido em que a imprevisibilidade opera. Neste mesmo relacionamento experimentaram-se aprendizagens onde 'caiu por terra' a dominação do expectável que a relação pedagógica implica, numa desterritorialização da sujeição do saber. Será importante referir neste ponto que, em contextos de aprendizagem onde se verifica a participação e a colaboração de artistas em ambientes educativos, vai persistindo uma procura naturalizada por enquadrar a educação num 'espartilho' pedagógico, o

---

<sup>55</sup>Tradução livre da autora: "Os próprios artistas incorporam esta abordagem crítica e conceitual de "resolução de problemas" na sua prática artística e é por isso que percebem que são capazes de se envolver com os participantes dessa mesma maneira. Os artistas vêm as restrições impostas pelo currículo e do horário como fatores que impedem os professores de trabalharem dessa forma nas escolas." (Pringle, 2002: 108)

<sup>56</sup> tradução livre da autora: "Com base nessa construção da prática, os conhecimentos e as aptidões que os entrevistados consideraram essenciais para o artista foram aqueles que lhes permitiram negociar o processo de investigação conceptual. (...) As aptidões que esses artistas consideravam intrínsecas à sua experiência incluíam a pesquisa e o questionamento ativos. De fato, os artistas descreveram a sua prática de forma semelhante a um processo de pesquisa. O aspeto lúdico e arriscar eram centrais. Os artistas entrevistados percebiam-se como sendo aptos a integrar o inesperado. (...) Eles viram que o fracasso produtivo ocupava um lugar importante na sua prática e sentiam-se confortáveis com não saber." (Pringle, 2009: 2)

que se reflete uma impossibilidade de dissociar a educação da pedagogia. O projeto de investigação *Signature Pedagogies* pode ser pensado como um exemplo neste sentido, pelo facto de se distanciar da educação formal escolarizada no entanto, permanecer algemado ao mito em que a palavra pedagogia se constrói, encontrando lugar cativo, neste caso concreto, na relação que se procura estabelecer entre a prática artística e o ato de ensinar. A designação do próprio projeto assim o indica.

*"And what is pedagogy? We see pedagogy as more than teaching method, more than curriculum, more than assessment practice. It is all these things, but it is also how they are made into patterns of actions, activities and interactions by a particular teacher, with a particular group of students. Pedagogy encompasses relationships, conversations, learning environments, rules, norms and culture within the wider social context. It also extends beyond school to community and public settings". (Thomson, P., Hall, C., Jones, K. and Sefton-Green, J., 2012)<sup>57</sup>*

Coloca-se a questão: a educação persegue a pedagogia ou a pedagogia a educação? Ambas se movimentam numa mesma linha fechada, conforme se pode perceber pelas definições adaptáveis e adaptadas que o termo pedagogia encerra, de acordo com o contexto em que é usado. Para quê transformar o conceito se o paradigma se repete? Apenas alteramos a indumentária e a forma como se apresenta. É como ver um mesmo ator interpretar diferentes personagens. Há uma constante que se repete, na diferença. Desbloquear cada micro contexto escolar, procurando formas de neutralização do domínio que a pedagogia representa na subjetividade de cada um, representaria não só uma mudança nos atores, como também uma mudança nos seus discursos. Isso implicaria repensar todo o guião. Mesmo representando diferentes papéis, a pedagogia tem lugar cativo neste guião educativo em que a história da sociedade se vai (re)contando. Mudar isso implicaria mudar a forma como nos conhecemos, mudando tudo o que conhecemos, como o conhecemos.

---

<sup>57</sup> Tradução livre: "E o que é pedagogia? Nós vemos a pedagogia como mais do que um método de ensino, mais do que um currículo, mais do que uma prática de avaliação. É tudo isto, mas também é como isto se transforma em padrões de ação, atividades e interações por um professor em particular, com um grupo específico de alunos. Pedagogia engloba relacionamentos, conversas, ambientes de aprendizagem, regras, normas e cultura dentro de um contexto social mais amplo. Ele também se estende além da escola para a comunidade e para o espaço público." (Thomson, P., Hall, C., Jones, K. and Sefton-Green, J., 2012)

A pedagogia, mesmo que expandida para definições múltiplas que se afastem da pedagogia padronizada, tem sempre o seu centro de gravidade no ato de ensinar, mesmo que de forma velada. Consciente de que esta investigação-ação se aproxima desta última designação, questiono até que ponto nos conseguiremos distanciar deste paradigma, enquanto formato único em a aprendizagem ocorre. O desafio reside em encontrar espaços alternativos de atuação. Trabalhou-se aqui, por isso mesmo, no sentido de desenvolver a diversidade, provocando pontos de desmoronamento na pedagogia, enfrentando-a enquanto mito e evitando a relação dicotômica ensino-aprendizagem, a partir do envolvimento de diferentes agentes educativos em espaços que não se cruzam habitualmente e que, fazendo-se aqui representar pela prática artística, considerando o estatuto indisciplinador que o conceito de arte transporta em si mesmo, exploram a inconstância, a instabilidade e a imprevisibilidade enquanto variáveis na construção das aprendizagens.

Definindo-se enquanto plataforma de partida para uma viagem que se fez sem retorno, esta investigação-ação utilizou uma multiplicidade de meios de transporte e de conexões entre lugares que, tornados invisíveis pela normalização, se desenharam num mapa construído por cada um de nós, participantes nesta encenação educativa que nos constitui enquanto seres facilmente replicáveis pela maquinaria escolar.

#### *APRENDIZAGEM POR FAZER \_ relativizar a repetição (tempo e espaço)*

Nesta sociedade que se procura construir estável na sua própria instabilidade, o confronto com a transformação e com a mudança processa-se através dos mais diversos mecanismos de controle que, procurando estabelecer a normalização, se aplicam a partir das instituições, nomeadamente da instituição escolar, da academia ou das instituições culturais. Regem-se essencialmente pela repetição, presente nas suas rotinas. A repetição modifica quem a experiencia, numa manipulação que se instalada na conceção das coisas a partir da leitura e da interpretação dessa mesma repetição (Deleuze, 1968). A institucionalização da educação orienta-se precisamente nesse sentido, retirando o instinto que a criança tem de se distanciar das narrativas em que a sua subjetividade se constrói, para que se possa encontrar enquanto sujeito que incorpora os aparelhos ideológicos do estado

(Althusser, 1996). Assim se constroem os sujeitos enquanto esquemas relacionais de leitura nos quais gravitam os elementos que permitem trabalhar e distinguir os diferentes grupos sociais. Transformam-se as pessoas nos discursos narrativos que construímos sobre elas.

Este trabalho, na sua vertente experimental, interpela a relação de sujeição disseminada pela escola, através de outros códigos de conduta que possibilitem, pelo estranhamento, questionar o instituído. Propõe-se, aqui, que este código possa ser aquele em que prática artística se dissemina esclarecendo, no entanto, que não se procuram reproduzir comportamentos, nomeadamente o que poderá ser o comportamento do(a) artista mas, antes, encontrar noutros comportamentos, a experimentação da interferência na rotina, pela interrupção da repetição em que esta se constrói. Não se trata de estabelecer uma relação com o que se faz, mas com a forma como se faz, enquanto se faz, (des)construindo, individual e coletivamente, comportamentos que incorporem as múltiplas facetas qua a aprendizagem pode assumir.

Anthony Huberman<sup>58</sup>, numa atualização que fez, em forma de tributo, do manifesto "*How to Work Better*", dos artistas suíços Peter Fischli & David Weiss, sugere uma ética contemporânea do que deveria ser o comportamento da prática curatorial, numa outra enumeração a que denominou "*How to Behave Better*"<sup>59</sup> (Huberman, 2012). Estas duas propostas expõem, nalguns dos seus pontos, a forma como se procurou agir na implementação deste trabalho de campo a partir do meu próprio comportamento, construindo-se uma distância relativamente à prática pedagógica, pela valorização de determinadas atitudes contrárias à sua dinâmica, nomeadamente aprender a ouvir, aprender a colocar questões, aceitar a inevitabilidade da mudança (Fischli & Weiss, 1991 in Huberman), manter presente o facto de que não sabemos, aprender a cuidar, seguir a vida de uma ideia, não ter pressa e ser desajustado<sup>60</sup>. Poderemos também identificar, nestes comportamentos, o processo em que a prática artística se constrói.

---

<sup>58</sup> Diretor e curador chefe do CCA Wattis Institute for Contemporary Arts. Foi director of The Artist's Institute em Nova York. (<https://www.cca.edu/news/2013/03/14/anthony-huberman-appointed-director-cca-wattis-institute-contemporary-arts>)

<sup>59</sup> Short essay/text by Huberman (<https://baibakovartprojects.wordpress.com/2012/02/15/how-to-work-better-new-yorks-artists-space-takes-a-look-at-the-role-of-alternative-art-spaces/>); (<http://patriciapinheirodesousa.misprint-it.org/pdfs/bemaladjusted.pdf>); ([http://www.theshowroom.org/system/files/062015/55842f3817f49e6da50001b8/original/Take\\_Care.pdf?1506568407](http://www.theshowroom.org/system/files/062015/55842f3817f49e6da50001b8/original/Take_Care.pdf?1506568407))

<sup>60</sup> Tradução livre da autora de algumas das propostas enumeradas nas listagens realizada por Fischli & Weiss e por Huberman: "*How to work better (...) 3 Learn to listen 4 Learn to ask questions (...) 8 accept change as inevitable.*" (Fischli & Weiss, 1991 in Huberman) e "*I Remeber that you don't Know 2 Learn to care (...) 6 following the life of an idea (...) 8 Take your time 9 Be maladjusted.*" (Huberman)

Substituindo a palavra *trabalho* pela palavra *comportamento*, Huberman sugere precisamente a ideia de que, na prática curatorial, não é relevante o que se faz, mas a forma como se vai fazendo, conceito que, enquadrado numa vertente educativa, se manteve presente ao longo de toda a investigação-ação.

No encontro de reflexão final que se fez na Escola Básica e Secundária de Canelas, com todos aqueles que participaram neste trabalho de campo (Abril de 2012), a professora Elvira Leite<sup>61</sup>, enquanto representante do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, focou precisamente este aspeto, nomeando a *atitude* enquanto fator determinante que entendeu caracterizar este trabalho experimental. Eu acrescentaria ter sido o meio com a qual se procurou mapear a fuga ao domínio educativo em que a prática pedagógica opera, propondo aqui estabelecer um paralelismo entre a tradição referida por Huberman, no seu texto previamente referido *Take Care*, e a prática educativa:

*"Traditionally, it's the other way around: curators open their shows and play the role of explicators, working to enlighten visitors who don't know what they know. They are expert performers of the I know and avoid displaying any sign of the I don't know. Instead, an alternative curatorial behavior could be to embrace a more vulnerable relationship to knowledge. An institution could stop behaving like an explanation machine, where those who know are teaching those who don't know, and invest in what philosopher Jacques Rancière calls the "equality of intelligences", where those who know something engage with those who know something else. It's not about preparing explanations in advance, but about following the life of an idea, in public, with others".*<sup>62</sup> (2012:12)

Lembro-me de ter parado para pensar e refletir pela primeira vez em mediação, a partir deste comportamento alternativo que Huberman refere, numa das conversas que tive com a minha co-orientadora,

---

<sup>61</sup> Artista-professora (Martins, Terrasêca e Martins, 2012) e consultora do Serviço Educativo da Fundação de Serralves ([http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS10p022\\_025.pdf](http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS10p022_025.pdf))

<sup>62</sup> Tradução livre da autora: "Tradicionalmente, é o contrário: os curadores abrem seus shows e desempenham o papel de explicadores, trabalhando para iluminar os visitantes que não sabem o que eles sabem. Eles são peritos no ato performativo do *eu sei* e evitam exibir qualquer sinal do *eu não sei*. Um comportamento curatorial alternativo poderia ser adotar uma relação mais vulnerável com o conhecimento. Uma instituição poderia parar de se comportar como uma máquina explicativa, onde aqueles que sabem ensinam aqueles que não sabem e investir naquilo que o filósofo Jacques Rancière denomina por "igualdade de inteligências", onde aqueles que sabem alguma coisa se envolvem com aqueles que sabem uma outra coisa. Não se trata de preparar explicações com antecedência, mas de seguir a vida de uma ideia, em público, com os outros." (2012: 12)

Emily Pringle. Fazendo referência especificamente ao papel mediador do artista educador em contexto museológico, nomeadamente na galeria Tate Modern, onde trabalha como *Head of Learning Practice and Research*, Emily Pringle referiu que o artista educador age levando as pessoas a questionar. Não diz o que é mas conduz. Consciencializando-me daquilo que estava a acontecer noutros contextos museológicos, fui construindo um trabalho reflexivo sobre esta relação que se vai descobrindo gradualmente entre a prática artística, o museu e a educação em contexto escolar, nomeadamente pelo paradigma em mudança que se vive neste momento em Portugal. Quando visito o museu, apesar de, pessoalmente, nunca recorrer ao trabalho do mediador para acompanhar o processo de reconhecimento e interação com o espaço expositivo, faço-o quando acompanho os meus alunos. Através de interferências conseguidas pela diversidade de comportamentos, possibilitam-se explorar outras formas de agir em contextos educativos formais e não formais.

O primeiro momento que este grupo de investigação vivenciou quando chegou ao espaço expositivo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves (março de 2012) reflete os resultados do trabalho de campo desenvolvido até aí (outubro de 2012 a abril de 2013), não só pela experiência da partilha da prática artística feita ao longo de seis semanas (novembro e dezembro de 2011), como também pela posterior dinamização da exposição em processo na escola (desde dezembro de 2012 até abril de 2013), e também pela visita à exposição, na Casa da Imagem, do trabalho do artista que partilhou o seu processo de trabalho na escola (dezembro de 2012). Os(as) alunos(as) interagiram com o espaço do museu de acordo com a relação que descobriram poder existir no lugar de sacralização da obra de arte. No encontro com duas casas em escala reduzida, obra de Julião Sarmento instalada no pátio exterior que antecede a entrada principal do edifício, desmoronou-se a imponente física e simbólica daquele lugar, sucedendo-se o reencontro com o artista educador, três meses depois de terminada a residência artística na escola. (imagens 26, 27, 106, 107 e 108)





**imagens 106 e 107** Obra de Julião Sarmento no Museu de Arte Contemporânea de Serralves



**imagem 108** Reencontro entre o artista educador e o grupo de investigação na Fundação de Serralves 3 meses depois da última sessão na escola

Transformou-se, assim, a distância que se impõe no primeiro impacto com o espaço museológico. Essa transformação foi-se fazendo numa dinâmica essencialmente construída pelos(as) próprios(as) alunos(as). O grupo foi agindo numa relação de reconhecimento e familiaridade a partir da sua própria vivência com o artista que os(as) acompanhou ao longo de todo o processo e que, numa das conversas de reflexão que tivemos, mencionou a singularidade que sentiu existir na interação deste grupo com o espaço do museu, comparativamente a todos os outros grupos com que tinha trabalhado até então, enquanto mediador do Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves. Atribuindo essa mesma singularidade à relação estabelecida anteriormente na escola, constatou:

"A primeira reação quando vi o grupo no museu foi a de reconhecer os rostos e pensar que eles tinham crescido. É uma relação verdadeiramente diferente quando recebemos um grupo pela primeira vez, onde tentamos estabelecer uma ligação. Naquele caso esta questão não se verificou. Já havia uma ligação e tudo teria de ser diferente. Neste sentido foi mais um momento de partilha: agora vou mostrar-vos Serralves, onde trabalho. Foi uma viagem intensa, primeiro a escola, depois a visita à minha exposição e uma visita a Serralves, o espaço onde eu trabalho. Depois da situação de Serralves, faria as coisas diferentes na escola. Gostei muito da liberdade. A proposta era mais livre. Se voltasse ao início faria com que a proposta fosse também mais livre e menos eu enquanto artista e mediador a orientar.

Provavelmente se não tivéssemos tido a relação na escola, a resposta não teria sido tão intensa, tão surpreendente para a idade que eles têm. Lembro-me de ver os resultados da intervenção em Serralves e ficar estupefacto. Com os grupos que vão a primeira vez há uma relação que cresce. Aqui é mais um consolidar. Eu senti-me mais a fazer lado a lado. As respostas são outras. Mostram-se mais seguros, avançam mais."<sup>63</sup> (Manuel Santos Maia, 2013)

No seu diário de registo um aluno escreveu: "Tudo foi realmente divertido na visita a Serralves mas, a melhor parte foi ver o Manuel outra vez." Esta relação implicada permitiu minar a imponentia do espaço do museu relativizando, pela proximidade, a distância com que determinadas linguagens se constroem na vivência dos alunos. Refletindo sobre todo o processo, uma aluna comentava "Tenho a certeza que muito alunos gostariam de experienciar aquilo que nós

---

<sup>63</sup> Conversa reflexiva com o artista mediador e educador do SE da Fundação de Serralves que participou nesta investigação-ação.

experienciamos com este projeto." confirmando aquela que é a opinião do próprio artista educador quando refere:

Isto não deve ser algo isolado, pontual. É urgente dar continuidade a este tipo de propostas que transformam e mudam não só o espaço como a nós mesmos. Nós também nos transformamos. É particularmente interessante o tempo que se retirou à oficina, para a visita ao parque, não se ter verificado nos resultados. (Manuel Santos Maia, 2013)

Evitando propor a reprodução de um modelo de atuação sugere-se, no entanto, que, pela experimentação, se procure uma multiplicidade de projetos construídos na especificidade de cada micro contexto escolar, possibilitando questionar a normalização em que se dissemina a aprendizagem. Procurando diferentes formas de interferência e descontinuidade da repetição provocam-se comportamentos não normalizados. Próxima do ensaio, esta tese procura desancorar-se da formatação, questionando o lugar da educação na contemporaneidade e apresentando-se numa argumentação elaborada na ideia de que a relativização da repetição se reflete na relativização do comportamento.

Começo por procurar possibilidades de confronto comigo mesma e, conseqüentemente, com os outros, enquanto 'produto escolarizado' repetitivo que (não se) revê no lugar daquele que é ensinado, e que (não) se revê no lugar daquele que quer ensinar. Procuro mapear, na diferença, uma simulação de fuga, que vou ensaiando sucessivamente, não só pela persistência com que as leituras e transformações dos textos aqui expostos se fez sujeita a uma reativação da própria escrita, logo, a uma reativação do próprio pensamento, como também pela forma como o trabalho de campo se implementou numa ideia de descontinuidade da repetição e, conseqüentemente, do comportamento.

De que forma então cada micro contexto escolar se poderá desmoronar, no sentido de se desapropriar da uniformização construída pela escolarização? De acordo com as evidências que se apresentam neste trabalho experimental, podemos começar por questionar o tempo e o espaço estabelecidos pela instituição escolar enquanto verdade, minando a estabilidade em que se gerem, refletindo na sua conceção enquanto mecanismo de controle e explorando espaços e tempos pensados em cada um de nós, numa gestão inerente às especificidades da aprendizagem no coletivo. Relativizando a repetição, numa descontinuidade que a expectativa de

a rever incorpora, interrompe-se o movimento que a projeta e que a define numa sequência normativa.

Numa primeira abordagem, a repetição conduz à ideia de execução, instalando-se neste processo uma mecânica que antecede a própria interpretação, tal como acontece na aprendizagem da música, onde a manipulação se instala num mecanismo de controle sonoro que proporciona, a quem ouve, a possibilidade de não se envolver no processo de repetição em si mesmo, ouvindo-o, no entanto, invisível na interpretação de quem o vivenciou. Como num concerto a que assistimos sem conhecermos as suas partituras, ou sem presenciarmos os seus ensaios e horas de estudo. Fundamentada pela dicotomia ensino-aprendizagem, a escola tem-se construído precisamente nesta ideia de manobra velada em que as acrobacias educativas se executam numa diferença aparente, privilegiando a repetição em detrimento de qualquer outro modo de pensar a aprendizagem.

Compreendendo a aprendizagem enquanto matéria disforme e em potência, partilhada por todos os que se envolvem no seu processo, procurou-se, no contexto deste trabalho, evitar a sua mecânica repetitiva. Numa analogia com a metáfora que Zygmunt Bauman utiliza no seu livro *Modernidade Líquida* (2011), pode dizer-se que aprendizagem é aqui pensada enquanto líquido, com a potencialidade para alterar o seu estado, a sua forma e a sua consistência e que, sendo capaz de abranger vastos territórios, condiciona-se no confronto com o meio. Esta característica fez-se aqui sentir essencial, já que todas as condicionantes que foram surgindo de forma imprevisível se foram assumindo como parte integrante do próprio trabalho de campo, transformando-o e expandindo-o, nomeadamente pelo momento particular que acabou por acontecer, e que foi a exposição em processo na escola, *Arquitetar Utopia*. Este momento provocou o surgimento de outros momentos que, não tendo sido evitados, se desenvolveram de uma forma rizomática. Foram exemplos disso mesmo, conforme se poderá perceber ao longo da escrita desta tese, a visita à exposição de Manuel Santos Maia "*É a minha própria casa mas creio que vim fazer uma visita alguém*", que esteve patente na Casa da Imagem durante a residência artística que se fez na escola, ou a participação das famílias no Projeto com Escolas do Serviço Educativo da Fundação de Serralves, entre outros momentos que se construíram pela e com a participação de outros(as) artistas educadores(as) e da comunidade escolar e das famílias, tanto no espaço e no tempo normalizado da aula, como noutros espaços e tempos encontrados por todos e por cada um.

*"Encouraging learners to take risks in their practice, by implication, suggests that teachers themselves are also taking risks in that they have to be able to 'let things happen'; they have to be able to facilitate these learning pathways without a clear sense of outcome."*<sup>64</sup> (Atkinson in Allen, 2011:103)

Investigar a partir de uma ação que pretende alterar uma determinada situação inicial, pode ultrapassar de uma forma imprevisível as questões de partida e apontar para novas direções, para novas possibilidades. A investigação-ação tem essa mesma característica, permitindo que o acaso tenha uma relação inequívoca com os acontecimentos e consequentemente com a seleção e recolha de dados. A gestão do tempo evidenciou-se como um dos fatores fundamentais no decorrer desta investigação, tendo sido catalisador de múltiplas mudanças que aconteceram devido a uma implementação flexível do trabalho de campo.

---

<sup>64</sup> Tradução livre da autora: "Incentivar os alunos a assumirem riscos na sua prática, por implicação, sugere que os próprios professores também assumam riscos, pois precisam de ser capazes de "deixarem as coisas acontecerem"; eles têm que ser capazes de facilitar estes caminhos de aprendizagem sem um sentido objetivo claramente definido." (Atkinson in Allen, 2011:103)

## **PARTE IV**

### **(MINAR) O TERRITÓRIO EDUCATIVO DA ESCOLA \_ condicionantes**

*"School is a social institution that gives an institutional framework to the reproduction of opinion of inequality (...) whose timetable is specific devoted to the relation between ignorance and knowledge."*<sup>65</sup>

Jaques Rancière (2016)

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Canelas<sup>66</sup>, contexto em que se desenvolveu este trabalho de investigação-ação, o meio socioeconómico em que as escolas se inserem é carenciado, sendo este fator apontado enquanto ameaça ao próprio Projeto Educativo. Enumeram-se, no mesmo projeto, enquanto pontos fracos do Agrupamento, tanto a falta de sentido de pertença e de identificação dos(as) alunos(as) relativamente à escola, como a fraca participação das respetivas famílias e encarregados(as) de educação no acompanhamento do seu processo educativo. Apesar destas condicionantes permitirem identificar o tipo de território socioeconómico em que decorreu o trabalho de campo, também nos remetem para a inevitável consciencialização de que esta problemática reflete um contexto manifestamente mais complexo, amplo e abrangente. Coloca-se a questão: Como se poderá a escola constituir num espaço de identificação e pertença dos(as) alunos(as), onde os(as) encarregados(as) de educação participem ativamente, se tudo o que se tem sido exigido a esse mesmo espaço é que se demita dos problemas e se afaste das questões inerentes ao tempo em que se insere, mantendo-se encapsulado? Refiro-me aqui a todos os agrupamentos e, mais especificamente, à grande maquinaria social e política à qual pertencem e à qual vão mantendo uma submissão inibidora do envolvimento ativo de cada subjetividade na sua própria aprendizagem. O facto de, no sistema educativo em Portugal, a educação artística se situar no oposto daquilo que se considera ser uma área relevante para a aprendizagem (pela sua quase ausência do currículo escolar), pode ser indicador de uma urgência em construir

---

<sup>65</sup> tradução livre da autora: "A escola é uma instituição social que dá um enquadramento institucional à reprodução da opinião de desigualdade (...) cujo calendário é especificamente dedicado à relação entre ignorância e conhecimento." Jaques Rancière (2016) Palestra disponível em: "Art and politics: Dissensus and its metamorphoses".

<https://www.youtube.com/watch?v=b3CKIZgwf3k>

<sup>66</sup> Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Canelas, 2016/2019, p: 12

um espaço de reflexão, relativamente ao papel que representa manter este distanciamento na perpetuação dos mitos em que se constrói a apropriação cultural.

Durante a implementação do trabalho de campo inscrito nesta investigação-ação, em janeiro de 2013, o então Presidente do Agrupamento de Escolas de Canelas, Joaquim Marques, considerou existirem "vantagens formativas evidentes para o público-alvo do Agrupamento a nível discente" na colaboração da escola com entidades culturais externas, como museus, galerias ou artistas convidados. Referiu este tipo de protocolos como sendo "oportunidades únicas para franjas significativas da comunidade" na qual o Agrupamento de Escolas de Canelas se insere. Implementar estas práticas nas escolas permitiria construir um acesso aos códigos de decifração das mais diversas atividades artísticas e culturais que acontecem essencialmente à distância que a própria subjetividade impõe, surgindo aqui, inevitavelmente, uma questão política estratégica, relacionada com uma manutenção da hegemonia, que se associa ao motivo pelo qual estas mesmas oportunidades, efetivamente, não acontecem no quotidiano escolar. Fazendo referência a um tipo de contexto socioeconómico carenciado, no qual o Agrupamento de Escolas de Canelas também se insere, João Teixeira Lopes, numa entrevista a propósito do seu livro *Tristes Escolas* (1996), constata que:

*"(...) os alunos de classes cultural e economicamente mais desfavorecidas são os que gostavam que a escola tivesse um papel mais activo do ponto de vista da dinamização cultural. E isto percebe-se, porque são alunos que, na sua socialização familiar, não obtiveram códigos necessários à decifração de muitas actividades culturais que acontecem à sua volta, que gostavam de conhecer e que não têm essa oportunidade. (...) para esses alunos a Escola é, talvez, a última oportunidade - porque muitos deles não vão ter, com certeza, uma experiência escolar muito grande - para receberem os códigos que lhes permitiriam aceder em pé de igualdade às formas de manifestação cultural das sociedades modernas. Quero dizer, para que eles possam ir espontaneamente, sem nenhuma vergonha cultural, a um teatro ou a um museu. Neste aspecto, a Escola seria o último bastião, mas falha completamente. Eu chego a dizer que a Escola se demitiu de grande parte das suas responsabilidades. É uma Escola inoperacional, que vomita diplomas e nada mais, que não compreende as complexas mudanças que à sua volta vão acontecendo. E quando digo a Escola, não estou a dizer os professores, estou a dizer a Escola-*



*instituição mesmo, com tudo o que isso carrega de abstracto."*  
João Teixeira Lopes <sup>67</sup>

Existe uma tímida mobilização no interior das escolas que se vai constituindo limitada por propostas geridas numa autonomia relativa e que poderia, eventualmente, confrontar todo este paradigma instalado. O documento descritivo do Plano de Ação proposto pelo Departamento de Expressões do Agrupamento de Escolas de Canelas<sup>68</sup> para o quadriénio 2017/2018-2020/2021, pode ser considerado um exemplo neste sentido. O documento prevê a implementação de projetos e de propostas de trabalho a partir do "contacto com produtos culturais" e do "envolvimento em atividades artístico-culturais", referindo que este mesmo envolvimento pode contribuir "para a melhoria da qualidade das aprendizagens e para o desenvolvimento integral dos alunos". Esta proposta, no entanto, apresenta-se enquanto complemento curricular. Os próprios programas educativos, desenhados pelo Ministério da Educação, neutralizam a relação da escola com o seu exterior, ao transportar essa mesma relação para um plano hipotético de ação. É uma possibilidade que se faz acompanhar frequentemente de inúmeras dificuldades e obstáculos, nomeadamente logísticos e financeiros, que acabam por induzir a uma rendição relativamente ao distanciamento do que está fora da rotina escolar.

De acordo com as evidências recolhidas no trabalho de campo aqui inscrito, expandir e transformar aquilo que se dinamiza habitualmente como sendo uma visita de estudo pontual, num trabalho continuado, partilhado entre a escola e entidades parceiras, que interfira de forma prolongada nas rotinas educativas, pode ajudar a criar situações de aprendizagem que possibilitem questionar o paradigma da escolarização, enquanto formato único em que a aprendizagem ocorre. Esta possibilidade facilita-se, se a normalização relativamente aos papéis desempenhados por todos os agentes educativos for questionada, num confronto com ações concretas. Esta relação com o exterior, especificamente com contextos culturais e artísticos, poderia potenciar uma busca por ações educativas divergentes daquelas que nos são impostas por um pensar arborescente instalado (Deleuze e Guattari), no entanto, esta relação acaba por existir essencialmente enquanto proposta que se desvanece num formato de apoio ao desenvolvimento escolar e aos resultados académicos dos alunos. Estes projetos condicionam-se por uma cristalização que impera na

---

<sup>67</sup> (<http://www.apagina.pt>/30 de Maio de 2012)

<sup>68</sup> Plano de Ação do Departamento de Expressões do Agrupamento de Escolas de Canelas, quadriénio 2017/2018-2020/2021

funcionalidade ativada por cada interveniente no processo de aprendizagem, numa lógica em que o decalque e a reprodução se impõe na construção do pensamento.

Este olhar da escola para fora surge, assim, quando surge, enquanto complemento educativo, num enquadramento escolarizado, onde a apropriação cultural persiste, mantendo um papel central. Institucionalizado, normalizado, este olhar procura definir e distinguir tanto os espaços, como as ações que neles ocorrem, evitando um envolvimento significativo entre linguagens educativas diversas e evocando uma gestão manipuladora da aprendizagem, que se reflete num saber pensar inscrito numa ideia de isolamento. Olhar para fora implica construir, no distanciamento, a distinção. Manter o isolamento evita que o envolvimento se transporte para um plano expandido, no qual a aprendizagem, perpetuando-se submissa relativamente ao controle institucional, arriscaria (con)fundir-se com a vivência e com a experimentação. É neste sentido que a escola, enquanto espaço de ação educativa normalizador, se estabelece enquanto serviço de manutenção e policiamento das fronteiras do pensamento. É este olhar escolarizado que construímos, que se vai perpetuando na forma como aprendemos a aprender, e que persistimos em continuar a 'ensinar'.

*"It is difficult to imagine unlearning. One thing that stands in our way is our initial understanding of the word. Is it even possible to simply leave dominant knowledge behind? My immediate answer is "no" for two reasons. First there is no way back. There is no path that lead us to a time or place before the history of relations of power and violence that are responsible for what we know today. Secondly, unlearning is not an easy task. (...) Learning is therefore both a discursive and performative praxis. (...) When we speak of unlearning, we are certainly not referring to a way of finding personal solutions, but about approaches that critically assess social relations. This critique is formulated in solidarity and/or from the perspective of knowledges that speak back to the canon because they are not acknowledged by, are oppressed by, or excluded from it to begin with".<sup>69</sup> (Sternfeld, 2016:3, 5,8)*

---

<sup>69</sup> Tradução livre da autora: "É difícil imaginar a desaprendizagem. Uma coisa que se coloca no nosso caminho é a nossa compreensão inicial da palavra. É sequer possível deixar o conhecimento dominante para trás? A minha resposta imediata é "não" por dois motivos. Primeiro não há caminho de volta. Não há um caminho que nos leve a um tempo ou lugar antes da história das relações de poder e violência responsáveis pelo que conhecemos hoje.

*(DIS)FUNÇÃO DOS ESPAÇOS E OS ATORES EDUCATIVOS \_  
percursos (in)determinados*

Para além do necessário enquadramento socioeconómico, também outras características específicas do Agrupamento de Escolas de Canelas, expostas no seu Projeto Educativo, se apresentaram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho de investigação, não só no que diz respeito aos constrangimentos que condicionaram o trabalho de campo, como também no que diz respeito às oportunidades que acabaram por facilitar a sua implementação. Das diversas oportunidades enumeradas no documento, destacam-se tanto a requalificação dos espaços da Escola Básica e Secundária de Canelas, sede do Agrupamento, como o trabalho cooperativo dos docentes, não só pela flexibilização que se verificou na utilização dos espaços constituintes das instalações escolares, como também pela flexibilização que se verificou na interação entre os participantes.

Tal como a investigação-ação ocorreu num momento de mudança curricular ao nível da educação artística no 2º Ciclo do Ensino Básico, pelo final da disciplina de educação visual e tecnológica e pelo surgimento das disciplinas de educação visual e de educação tecnológica, também se fez implementada no contexto específico da ocupação dos novos espaços da Escola Básica e Secundária de Canelas. Esta mesma ocupação, determinou uma alteração significativa na gestão das relações que se estabeleceram na comunidade escolar, mais expressivamente entre os(as) alunos(as), que passaram a frequentar os mesmos espaços e a partilhar das suas dinâmicas, num tempo que abrange toda uma fase de crescimento, que se inicia na pré-adolescência e termina aos dezoito anos, idade em que a escolaridade deixa de ser obrigatória no sistema de ensino em Portugal. O trabalho de campo desenvolveu-se precisamente neste período de adaptação às novas regras de circulação e utilização dos edifícios e espaços circundantes.

Antes da requalificação, os edifícios estavam distribuídos para que o 2º Ciclo do Ensino Básico funcionasse de forma independente do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, por áreas distintas, especificamente destinadas a cada uma dessas etapas escolares. O

---

Em segundo lugar, desaprender não é uma tarefa fácil. (...) A aprendizagem é, portanto, uma práxis discursiva e performativa. (...) Quando falamos de desaprendizagem, certamente não nos referimos a uma forma de encontrar soluções pessoais, mas a abordagens que avaliam criticamente as relações sociais. Essa crítica é formulada na solidariedade e /ou na perspetiva de saberes que falam de volta ao cânon porque não se reconhecem nele, são oprimidos ou excluídos por ele, para começar." (Sternfeld, 2016: 3, 5, 8)

novo formato veio transformar os espaços numa circulação comum, nomeadamente na entrada de acesso ao seu interior, que passou a ser partilhada por todos(as), assim como a utilização do bufete, da biblioteca ou da cantina, partilhada também pelo pré-escolar e pelo 1º Ciclo, que funcionam na escola contígua às instalações da escola sede do Agrupamento. As áreas ampliaram-se e a quantidade de salas aumentou. Anteriormente funcionavam duas salas destinadas à disciplina de educação visual e tecnológica do 2º ciclo (5º e 6º ano), existindo atualmente quatro salas para o mesmo nível de ensino, duas para a disciplina de educação visual e duas para a de educação tecnológica, numa área agora partilhada com as quatro novas salas destinadas às mesmas disciplinas no 3º Ciclo (7º, 8º e 9º ano).

Inúmeras questões se poderão aqui levantar relativamente a esta nova dinâmica na vivência dos espaços, pela acentuação de uma massificação educativa imune ao que se processa à sua volta já que, numa mudança apenas aparente, se manteve a funcionar a mesma estrutura escolarizada. A alteração destacou-se essencialmente pela utilização desses mesmos espaços, tanto no que se refere à sua quantidade, como à dimensão das suas áreas úteis, já que se manteve a dimensão do próprio terreno, antes e depois da requalificação. Perderam-se, neste processo, os espaços verdes que integravam uma diversidade significativa de espécies de fauna e flora, para serem substituídos por uma paisagem funcional, essencialmente monocromática, cinzenta e industrializada. Define-se, neste contexto, a forma como, numa acentuação da massificação, passou a ser vivido o novo espaço. Projeta-se aqui o lugar da educação na sociedade, numa política de permanência, responsável pela sucessiva repetição da mesma estrutura, onde é evidente a influência exercida pela escolarização na manipulação da transformação e da mudança. Permanecendo estanque, tal como um objeto que imerge num líquido ao qual não reage, a educação escolarizada procura ignorar a instabilidade da aprendizagem, mantendo-se persistente na valorização e no controle de uma estabilidade aparente através de uma constante (re)invenção da pedagogia.

Nesta nova vivência dos espaços, intensificaram-se as relações de poder entre os(as) alunos(as), pela forma como são trabalhadas na escola as questões relacionadas com as diferentes faixas etárias. Neste contexto verificou-se uma relação de desequilíbrio entre a utilização desses mesmos espaços e a permanência dos recursos humanos constituintes da comunidade escolar. Refiro-me aqui, concretamente, à relação entre a mesma quantidade de assistentes operacionais e a

extensão das novas áreas onde passaram a exercer as suas funções. Os recursos humanos revelaram-se manifestamente insuficientes para um novo espaço que se impôs, numa repetição da gestão em que anteriormente funcionava, tendo-se sentido de uma forma preocupante no Agrupamento, depois da requalificação do espaço a que foi sujeita a escola sede. Esta questão relacionada com a falta de assistentes operacionais, é uma questão com a qual as escolas se debatem, ano após ano, e à qual a tutela acaba por não responder significativamente. Este é um problema colocado pela generalidade dos contextos escolares da rede pública, com "muitas centenas de operacionais em falta, o que dificulta seriamente o trabalho das escolas"<sup>70</sup>, como constatou o presidente da Associação Nacional de Dirigentes Escolares, referindo-se ao ano letivo 2017/2018.

O número insuficiente de assistentes operacionais nas escolas é um problema generalizado, que persiste sem que haja um trabalho com repercussões, que pense a indisciplina e a insegurança enquanto consequências inerentes à própria escolarização. Assim também acontece com o (in)sucesso, que reflete por si só uma sociedade já dividida. Exhaustivamente debatido e apontado como sendo um problema que a escola protagoniza, este (in)sucesso constitui-se numa manobra de diversão, na qual a educação se invisibiliza como o centro de cristalização da divisão social, provocado precisamente pelo modo como a escola se tem gerido nesta formatação que trabalha para se ir desencontrando da aprendizagem, construindo-se na sujeição que mantém com o ensino e com as mais diversas pedagogias que o procuram fundamentar. A vigilância e a punição usadas enquanto mecanismos de controle da escola, projetam a sociedade para a arena educativa, instalando-se uma repetição normalizadora de sujeições. Se a área ocupada pelo espaço escolar exceder a capacidade de atuação que essa mesma vigilância construída exige, esta questão tende, naturalmente, a agravar-se. Foi precisamente o que se verificou no Agrupamento de Escolas de Canelas. No confronto entre o poder e o não poder, entre o saber e o não saber, criam-se situações em que o policiamento se faz sentir fundamental.

Num 'alheamento' relativo a toda esta conflitualidade instalada, destacou-se a implementação do trabalho de campo, pelo facto de os alunos se terem relacionado com um espaço específico no interior da escola, onde este policiamento necessário deixou de ter o protagonismo habitual. A partir desse lugar, construído no contexto

---

<sup>70</sup> <https://observador.pt/2017/09/01/arranque-do-ano-letivo-deve-ser-tranquilo-mas-ha-alertas-para-falta-de-tecnicos-e-auxiliares/>

desta investigação-ação, mapearam-se caminhos que se afastaram dos hábitos instalados que, orientados por mecanismos de controle, pretendem formatar sujeitos numa representação que se relativiza por uma aceitação construída de aparências. No trabalho de campo aqui desenvolvido, criaram-se zonas de confronto a partir do (des)conforto, num espaço em que os(as) alunos(as) puderam refletir, questionar e agir, imergindo na sua própria aprendizagem a partir da experimentação. O mesmo aconteceu com todos(as) os(as) participantes, surgindo uma vontade de cuidar o espaço que habitaram, apenas pelo facto de se terem envolvido na sua própria construção, pensando-o. Foi-se estabelecendo, neste contexto, uma distanciação na relação de sujeição que os(as) alunos(as) mantêm com a figura de autoridade do(a) professor(a), que se foi diluindo essencialmente na presença do(a) artista educador(a), que representou aqui uma interferência no poder instalado. Desta interferência resultou a minha atuação, que acabou por tentar abandonar, (in)conscientemente, o protagonismo que lhe conferia esse mesmo poder. Foi neste sentido que o meu envolvimento no trabalho de campo se foi distanciando do meu papel de professora e aproximando da minha condição de subjetividade ativa na sua própria aprendizagem já que, eu própria, fui ruindo naquele que é o meu arquivo normalizador.

As circunstâncias em que este trabalho se desenvolveu, sendo improváveis e inabituais no contexto escolar, acabaram por determinar todo o seu percurso. O projeto tornou-se numa 'exceção', considerando o momento em que decorreu e que também acabou por acontecer pela validação que, tanto a academia como a instituição cultural, aqui representadas respetivamente pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e pelo Museu de Arte Contemporânea de Serralves, lhe imprimiram. O facto da investigação-ação ter sido implementada no Agrupamento de Escolas de Canelas, também se particularizou pela possibilidade de se ter utilizado um espaço de forma exclusiva ao longo de seis meses, como sendo o local onde se construiu a exposição em processo, inscrita no trabalho de campo. Por ser uma condição especificamente autorizada para o desenvolvimento deste trabalho, possibilitou a ocupação de um lugar no interior da escola, com o objetivo de funcionar essencialmente enquanto lugar de experimentação. Mesmo considerando os obstáculos<sup>71</sup> de ordem prática que foram surgindo, nomeadamente relacionados com a

---

<sup>71</sup> Consideraram-se alguns obstáculos, na utilização do espaço atribuído para o desenvolvimento do trabalho de campo: falta de uma bancada com água; existência de uma porta de acesso direto a uma sala de aula, o que não permitia um isolamento acústico 'adequado'; reduzida dimensão do espaço; falta de bancadas de trabalho.

reduzida dimensão desse mesmo espaço, a possibilidade, (improvável) de efetivamente o ter ocupado, revelou-se numa oportunidade para explorar circunstâncias construídas à margem da normalização.

Não se cumpriram, em muitos dos momentos vividos naquele lugar ou a partir daquele lugar, normativas orientadoras do quotidiano escolar, tendo sido subvertidos, nestes desvios, o tempo e o espaço instituídos. Manipularam-se, transformaram-se e ultrapassaram-se as horas que se impõem para iniciar ou terminar a rotina das aulas, sonoramente difundida pelo toque da campainha que interfere, inevitavelmente, na sensibilidade auditiva de quem passe próximo de um dos seus dispositivos metálicos acionado. Nesta imposição invasiva que se instala repetitiva, disseminada por este pequeno aparelho montado para funcionar num circuito em rede, estão implícitas ideias como produtividade, massificação, obediência e instrumentalização, ideias essas que se encontram simultaneamente presentes em ambientes laborais mecanizados. Nestes dispositivos sonoros se dissemina a invisibilidade da rotina escolar. Soam estridentes, em simultâneo. É um sinal que provoca sempre constrangimento por interromper abruptamente uma pausa ou um movimento. Pode representar distensão e alívio, se a contagem do tempo se fundamentar na saída da sala, ou frustração, se nos esquecemos do tempo da aula envolvidos na sua própria dinâmica. Também pode representar entusiasmo e expectativa, se ansiamos chegar ao espaço onde vamos trabalhar nalgum projeto que reflita cumplicidade e envolvimento, ou angústia e contrariedade se não nos queremos dirigir ao local onde a aula irá decorrer. Todos estes sentimentos se aceitam resignadamente, numa atitude que se exprime pela sensação de rotina. Nestas ideias se revela a rendição à condição educativa em que nos vamos construindo. Disseminadas pela educação, a frustração e a resignação são provavelmente os sentimentos mais presentes na escola. De acordo com as evidências que se apresentaram neste trabalho, poderemos aprender a refletir sobre esta nossa cegueira social se, nas aprendizagens, forem exploradas ideias relacionadas com a interferência, a experimentação e a imprevisibilidade, que poderão surgir a partir de desvios que se façam na normalização instalada pela repetição, presente na rotina escolar.

### *EDUCAÇÃO FUNCIONAL \_ o (não) lugar da politização cultural*

Apesar da nova configuração da Escola Básica e Secundária de Canelas ter facilitado a implementação do trabalho de campo, pelo



aumento de espaços disponíveis, esta é uma condição improvável de se encontrar na generalidade das escolas de ensino público em Portugal. Fazem-se sentir, frequentemente, dificuldades relacionadas com a disponibilidade dos espaços, não tendo sido este agrupamento exceção, antes da requalificação a que foi sujeito. O problema reside em conseguir dinamizar atividades que possam exceder as normativas, distanciando-se da escolarização instalada. Esta é uma realidade com a qual me fui deparando nas diversas escolas onde trabalhei, confirmada não só pelas entrevistas exploratórias<sup>72</sup> feitas no contexto desta tese, como também pelos comentários que fui ouvindo, ao longo dos anos, de todos os professores e professoras com quem convivo no meu quotidiano, dentro e fora do contexto escolar, nomeadamente entre familiares e amigos(as). Para evitar que trabalhos que pretendam exceder os limites da sala de aula tenham a oportunidade de se desenvolver, juntam-se a esta questão da falta de espaços outro tipo de dificuldades, nomeadamente logísticas, que acabam por inibir o surgimento de projetos que questionem e confrontem a estrutura em que a escola se gere. São limitações com que nos deparamos constantemente e que convidam à desistência de quem queira pensar a escola de uma outra maneira.

Em conversas informais que decorreram entre os(as) artistas que participaram nesta investigação-ação e os meus colegas professores(as), foi-se fazendo referência precisamente a esta questão. Nós, professoras(es), comentávamos que, ao longo do tempo, íamos reduzindo, ou mesmo deixando de dinamizar atividades direcionadas para o exterior, precisamente devido a todas as dificuldades que teríamos que enfrentar, inerentes a essa mesma decisão. Preferíamos, assim, desenvolver essas mesmas atividades no espaço da escola, o que acabava também por não acontecer, pelo facto de as propostas feitas pelas instituições culturais e museológicas ocorrerem essencialmente nos próprios espaços em que estas funcionam. Geridas na sua centralidade, a relação que pretendem estabelecer com a escola acaba por ser fundamentada numa politização cultural, expressa numa transação do investimento que fazem para a criação dos seus públicos.

Vão surgindo, no entanto, pontualmente, casos que contrariam este paradigma instalado, tal como aconteceu com esta investigação-ação no contexto educativo da Fundação de Serralves, ou como acontece com a Casa da Imagem, enquanto instituição de divulgação da arte contemporânea que procura sair efetivamente do seu espaço, para

---

<sup>72</sup> Entrevistas exploratórias realizadas com professores da Escola Básica e Secundária de Cristelo, Paredes, no âmbito do projeto *Cadeira Parade*, com a participação ativa de artistas na escola.

desenvolver projetos construídos em comum com a escola. Evidência disso mesmo é a interação que tem desenvolvido com o Agrupamento de Escolas de Canelas, não só no contexto deste trabalho de campo, como noutros projetos paralelos, que acabaram por acontecer como consequência da colaboração da Casa da Imagem na investigação-ação. O projeto *Penínsulas* foi o primeiro exemplo que, apesar de não ter sido desenvolvido num contexto de investigação, se implementou com uma turma de 7º ano de escolaridade, na disciplina de Educação Visual da qual eu era a docente titular, no mesmo ano letivo em que se implementou o trabalho de campo. A parceria com a Casa da Imagem, renovada nos anos subsequentes, fez-se num trabalho de continuidade a partir de um diálogo que se estabeleceu entre as duas instituições, onde tanto os interesses do espaço museológico como os interesses do espaço escolar se procuraram construir numa relação equivalente. Assim como esta parceria continuou ativa nos anos subsequentes, também a prática colaborativa que se iniciou no trabalho de campo com o Serviço Educativo da Fundação de Serralves teve continuidade. Apenas o número de deslocações do museu à escola se alterou das 6 sessões planeadas para serem desenvolvidas num contexto específico de partilha artística, que aconteceu no trabalho de campo, para 2 sessões anuais, desenvolvidas a partir de oficinas propostas e planificadas pelo programa apresentado no *Projeto Anual com Escolas*, organizado e dinamizado pelo Serviço Educativo.

A educação, enquanto elemento estrutural da sociedade contemporânea, à qual os museus e as instituições de divulgação da arte acabaram por se render, materializa-se pelo funcionamento de um departamento específico que funciona dentro da própria instituição, assente num trabalho de mediação que se dedica essencialmente à sua vertente educativa. É precisamente nas dinâmicas desenvolvidas pelo serviço educativo das instituições de divulgação da cultura e da arte, que a relação museu-escola se processa. Este serviço acaba por desempenhar um ato performativo, no qual procura incorporar a ideia de que o museu faz parte do capital cultural fundamental da sociedade. Tratando-se de uma politização cultural, mantém na distância o acesso em grande escala ao seu espaço, numa submissão inibidora à qual a escola se sujeita, pela sua interação convenientemente pouco expressiva com os espaços museológicos. Refiro-me, agora, concretamente, à realidade que se vive em Portugal. É precisamente por se instrumentalizar a educação, nomeadamente nas instituições culturais e de divulgação da arte, que esta se transporta para um lugar isolado, com uma função essencialmente utilitária, construindo-se no

simbolismo imaginário como reflexo do papel que representa na própria sociedade. A educação faz-se, assim, transportar para um espaço funcional, numa instrumentalização hegemónica dos poderes instalados. Pode observar-se uma situação semelhante na utilização de outros recursos necessários para a sobrevivência do museu na contemporaneidade, nomeadamente pela comercialização que se processa relacionada com a fundamentação em que cada museu se constrói. Neste paradigma que o museu enfrenta atualmente, estes espaços instalaram-se enquanto recursos utilizados para que a sua imagem permaneça estrutural. Projetando e disseminando este mesmo mito, no qual o imaginário do museu se perpetua reinicia-se, na construção das subjetividades, um movimento que se procura reativar regularmente pelas estruturas educativas normalizadas.

Enquanto iniciativa da própria escola, o trabalho desenvolvido no âmbito desta tese não teve a sua origem na agenda construída do museu. Assume-se, por isso mesmo, na sua marginalidade, relativamente ao sistema de funcionamento em que o museu se gere, inclusivamente pelo facto de envolver um número de participantes pouco expressivo para uma instituição museológica como é aquela que a Fundação de Serralves integra. Enquanto projeto não massificado, construído essencialmente na procura e na experimentação, pôde manipular-se pelo seu estatuto 'menor', conseguindo escapar em determinados momentos, ao controle tanto da instituição museológica, como da instituição escolar. Questiona-se, então, perante a inevitabilidade de uma necessária rendição às fronteiras institucionais definidas, até que ponto os próprios participantes puderam experimentar outras formas de se conseguirem movimentar. Desencontrando-se desses espaços institucionais nos desvios (re)velados pelo cruzamento entre os seus territórios, na presença da família e nas relações que se estabeleceram entre as pessoas que integram esses mesmos espaços, constituindo-se fundamentais para uma aprendizagem que se desenvolveu à margem da institucionalização.

A escola, tendo recebido o museu no seu espaço por um tempo prolongado, na figura do artista educador desenvolveu, em território escolar, um trabalho interventivo, que acabou por provocar uma interferência naquela que é a relação que se processa normalizadora entre o(a) educador(a) e o(a) educado(a). Esta relação (con)fundiu-se, transformando um movimento linear numa questão difusa, por vez indefinida, tendo resultando num processo de desterritorialização das aprendizagens que acabou por impulsionar uma desconstrução das

identidades escolarizadas. Em determinados momentos, baralharam-se os papéis atribuídos aos sujeitos, e consequentemente as funções normalizadoras que se espera que desempenhem nos seus espaços de intervenção educativa. Foram as experiências vividas na Casa da Imagem e na Fundação de Serralves, com os(as) artistas educadores(as), que evidenciaram esta relação de desconstrução que se processou entre as zonas de conforto e de confronto em que os participantes se movimentaram, o que lhes permitiu envolverem-se e interagirem tanto com os(as) artistas educadores, como com os seus espaços de ação, numa atitude de proximidade.

Evitando agir enquanto complemento educativo, este trabalho procurou incorporar a aprendizagem em si mesma, iniciando um processo de desmistificação relativamente à inacessibilidade a determinados lugares excluídos da vivência dos(as) alunos(as), pela experimentação de um envolvimento com os sujeitos que deles fazem parte. Proporcionou-se, deste modo, uma relação de familiaridade, que contrariou a habitual distanciação que determinados espaços culturais e artísticos, especificamente o espaço do museu, provocam nos alunos. Conseguindo relacionar-se numa proximidade que antes assentaria num distanciamento resignado, apresentou-se-lhes a possibilidade de poderem agir sobre esses mesmos espaços.

O facto de se ter trabalhado a partir da construção da maquete de uma cidade, proporcionou uma forma de intervir num espaço comum. Abrir a exposição, sem ter, no entanto, terminado a construção da cidade, confrontou os visitantes com um trabalho em processo, no qual poderiam escolher participar. Possibilitou-se explorar, deste modo, uma (des)construção de ideias cristalizadas relativamente ao espaço expositivo e artístico, como sendo sacralizado e distante, tornando-o num lugar partilhado e dinâmico, de conflito e em construção. Como refere Huerta (2011), nem os museus, nem as escolas se podem considerar meros monumentos e edifícios. As escolas e os museus são essencialmente pessoas. Apesar desta constatação aparentemente tão óbvia, as redes complexas de relações que validam a arte e as que gerem a instituição escolar, tendem a desvalorizar a multiplicidade de dinâmicas educativas que se poderiam gerar com parcerias mais partilhadas e interventivas.

A aula, dentro ou fora da sala, dentro ou fora de espaços, pode explorar lugares sem fronteira, sem orientação direcionada, permitindo ao saber, ser experienciado, ser vivido, ser aplicado e assimilado em múltiplas direções. Neste sentido, e no contexto preciso desta investigação-ação, o espaço e o tempo tornaram-se numa

questão relevante. Explorando o espaço e o tempo de formas diversas, tanto num enquadramento institucionalizado imposto, como fora dele, este grupo de alunos e alunas protagonizou uma transformação relativamente às dinâmicas da escola, noutros tempos e espaços encontrados por todos e por cada um. Construíram-se experiências que apontaram essencialmente para uma conexão de narrativas e aprendizagens mapeadas em múltiplos cruzamentos e ligações. Focam-se, aqui, os espaços onde as instituições, museu e escola e, posteriormente, as casas dos alunos e alunas, se fixam fisicamente, a própria diversidade dos espaços que integram essas instituições e lugares (salas, arrecadações, cozinhas, quartos, espaços exteriores) e a multiplicidade de (re)organizações possíveis desses mesmos espaços (sala como espaço multimédia, arrecadação como espaço de oficina e atelier ou como espaço de exposição, etc.).

O espaço no contexto preciso desta investigação tornou-se num ponto essencial para análise e reflexão. Este grupo de alunos(as), relativamente às outras oito turmas das quais eu também era professora no ano letivo em que se implementou o trabalho de campo, desenvolveram uma postura em relação às dinâmicas da aula no que diz respeito à relação que estabeleceram com o espaço, que diferia das restantes turmas. Pediam para mudar frequentemente a disposição das mesas e trabalhavam quase sempre em grupos. Revelaram uma descontração nas aulas, uma autonomia que divergia das restantes turmas, mostrando-se mais interventivos, questionadores e distanciados do habitual receio de expor as suas dúvidas e inquietações, colaborando facilmente entre si e envolvendo-se facilmente no trabalho.

As aprendizagens construíram-se não só pelas relações que estabeleceram com os outros, como também pelas relações estabelecidas com os próprios espaços, onde se ensaiaram formas de escapar ao tempo estabelecido e imposto pelas estruturas educativas institucionalizadas. A fuga fez-se no incumprimento dos parâmetros em que se regem os papéis controlados pelas instituições, no domínio do pré-estabelecido, desintegrando funções orientadoras para a construção dos sujeitos. Procurando pensar-se integrador na sua origem, este trabalho acabou por se desintegrar e desencontrar de si mesmo, expondo-se numa nudez normativa, híbrida de papéis funcionais, onde se evitaram, confundiram e fintaram os radares de vigilância e de controle institucional. Num trabalho de desmistificação daquilo que está velado, provocado por uma interferência construída, aqui na figura do(a) artista educador(a), baralhou-se a arrumação feita pela distinção (Bourdieu), interrompendo-se determinadas sequências

repetitivas nas quais as normativas se estabelecem (Deleuze), e (con)fundindo-se as funções pré-estabelecidas dos diferentes agentes educativos, culturais, políticos e sociais, a partir da relação de poder (Foucault), que se estabelece cristalizada entre professor(a) e aluno(a).

### *A INTERFERÊNCIA \_ lugares de definição*

A seleção do espaço exterior à escola com o qual começou por se construir uma parceria no contexto desta investigação-ação, fez-se representar pela instituição que se definiu enquanto lugar de (des)construção dos discursos impregnados do inexplicável da arte, durante os últimos anos da minha adolescência. A Fundação de Serralves, onde passei, assisti a concertos ou visitei exposições, ainda antes da construção do Museu de Arte Contemporânea, que agora integra o seu espaço, parecia adequar-se ao contexto que se começava a desenhar. Já enquanto professora, participei com o Serviço Educativo do museu, tanto no *Projeto Anual com Escolas* como na exposição de espantelhos, que também se fazia anualmente no espaço exterior da Fundação. Esta não foi uma escolha aleatória, percebo-o agora. A Fundação de Serralves foi essencialmente o lugar onde fui construindo, na minha própria subjetividade, a aura da inexplicabilidade da inspiração artística, que contrariava o meu quotidiano familiar, mas que trabalhou de tal forma para se impor em parceria com a instituição escolar, que se conseguiu guardar num canto longínquo do meu arquivo. O museu relacionou-se com a arte contemporânea pela abordagem experimental de desconstrução que se procurava neste trabalho, encontrando lugar no espaço da Fundação de Serralves.

Definida a instituição parceira, foi tempo de definir o(a) artista que iria partilhar a sua prática no espaço da escola, confrontando, relacionando e fazendo a ponte entre instituições numa desconstrução de hábitos estabelecidos enquanto monólogos produzidos pelo museu. Não poderia ser um(a) artista que se identificasse com a imagem inacessível que alimenta a aura que valida a sua prática, construída no e pelo espaço museológico, o(a) artista exilado(a), isolado(a), que trabalha para se construir no deslumbramento, no território do incompreensível. No perfil que se adequava aos propósitos da investigação estaria alguém que não se refugiava nesse papel e que, antes pelo contrário, tornasse o seu processo de trabalho tangível, acessível e por isso mesmo, questionável e pudesse, em simultâneo,

relacionar a sua prática com o espaço simbólico e físico ocupado pelo museu.

Foi numa conversa informal que tive sobre todas estas questões, com o meu colega de doutoramento e primeiro coordenador do Serviço Educativo da Fundação de Serralves, Samuel Guimarães, que decidi trabalhar com um artista que fosse simultaneamente mediador do Serviço Educativo do museu. Por sugestão dele próprio, percebi que o confronto que eu pretendia provocar se poderia fazer numa residência artística no espaço da escola, por um(a) artista educador(a) do próprio do museu disponível para partilhar a sua prática. Neste contexto, o Samuel Guimarães sugeriu-me que trabalhasse com o Manuel Santos Maia, artista conceptual, simultaneamente mediador, curador e também educador do Serviço Educativo, sobre o qual me enviou posteriormente informações mais detalhadas. Habitado a dinamizar atividades com as escolas no espaço do museu de arte contemporânea, desenvolvia simultaneamente práticas enquanto mediador, curador e artista que expõe regularmente o seu próprio trabalho em diversos outros contextos. Poderia, assim, envolver-se como sendo alguém que desenvolve uma prática artística e, simultaneamente, enquanto agente interno da própria instituição museológica.<sup>73</sup>

Tal como eu aqui represento o agente interno da instituição escolar, o artista mediador e educador representou-se na vertente artística e educativa da instituição museológica. É neste ponto de familiaridade institucional que estas duas figuras, ambas educadoras, se podem encontrar num percurso construído de práticas que se refletem em direção ao estranhamento e ao desconforto no próprio interior da normalização institucional. Tornou-se possível, neste cruzamento, estabelecer uma relação de implicação e envolvimento continuados entre estas duas instituições, onde a educação artística se pratica de diferentes formas, encontrando e acedendo-se mais facilmente a desvios daquela que se tem construído como a relação de distância que estas duas instituições vão mantendo entre si, e que se processa num hábito que acabou por ficar instalado. Se o museu se revê no lugar do educador(a), condiciona inevitavelmente a que a escola se reveja no lugar daquele(a) que é educado(a) e vice-versa, numa perpetuação, mais uma vez, dos esquemas explicativos em que a aprendizagem se vai processando no nosso sistema de 'ensino'. Trata-se, mais uma vez, de incorporar relações sociais, culturais e políticas em processos desiguais de relações entre o saber e o poder, propondo-

---

<sup>73</sup> Este seria um aspeto a refletir num outro contexto de pesquisa, pela complexidade que lhe está inerente e que é o trabalho autoral que os mediadores do Serviço Educativo desenvolvem desenquadrado da dinâmica expositiva dos museus.

se neste trabalho que esta relação entre instituições se faça numa partilha ativada, evitando o monólogo do museu.

Depois da decisão de trabalhar com um(a) artista educador(a) do próprio Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, passei à fase de propor o projeto ao Serviço Educativo do Museu, que se encontrava nesse momento, numa fase de mudança na sua coordenação, devido à saída da coordenadora Sofia Victorino, que passou a coordenar o Serviço Educativo da Whitechapel Gallery, em Londres. Num processo que demorou cerca de três meses, consegui com alguma dificuldade, e devido a alguma persistência, marcar uma reunião com a nova coordenadora, Margarida Saraiva que, nessa mesma reunião, aceitou a parceria com a investigação-ação pedindo, no entanto, que se aguardasse pela confirmação da opinião da consultora e dinamizadora do mesmo Serviço Educativo, professora Elvira Leite. Essa reunião, que se tinha realizado no mês de julho, acabou por não ter a continuidade prevista no mês seguinte, conforme agendado, devido ao facto de a Margarida Saraiva ter deixado de novo vago o lugar que tinha ocupado, iniciando-se assim uma nova fase de seleção para a ocupação da coordenação do Serviço Educativo no Museu de Arte Contemporânea de Serralves, processo que abrangeu o tempo de início da implementação do trabalho de campo e que se situou entre setembro e novembro. Nesta fase de mudança na coordenação, estabeleceu-se um compasso de espera até que tivesse sido, finalmente, possível confirmar a parceria, já em outubro, com a Coordenadora do Serviço de Educação Ambiental da Fundação de Serralves, Elisabete Alves e com a consultora e dinamizadora do Serviço Educativo do Museu, professora Elvira Leite. Ficou então decidido que seria um trabalho desenvolvido em 6 sessões, como eu tinha proposto, assente na partilha da prática artística por um artista educador do Serviço Educativo, numa residência feita no espaço da escola. A professora Elvira Leite não hesitou quando propôs o nome de Manuel Santos Maia, enquanto artista integrante da equipa, com o perfil que ela entendeu adequar-se ao que se estava a propor com a investigação, confirmando a sugestão que me tinha sido feita uns meses antes pelo primeiro coordenador do Serviço Educativo, Samuel Guimarães.

Perante estas circunstâncias, apenas em outubro se pôde confirmar a participação da Fundação de Serralves neste trabalho, já depois de ter sido aprovada pela escola a implementação da investigação-ação, tanto em reunião de Conselho Pedagógico durante o mês de julho, como depois de selecionado o grupo de alunos(as) em setembro, este ter aceite participar, com a devida autorização dos(as) respetivos(as)



encarregados(as) de educação. Fiz especificamente a proposta a este grupo enquanto diretora de turma e professora das disciplinas de educação visual e tecnológica, assim como de apoio ao estudo, não só pelo tempo disponível que tinha na distribuição do meu horário para trabalharmos juntos, mas também pela proximidade que o meu cargo de diretora de turma proporcionaria com os(as) encarregados(as) de educação. Um outro fator essencial foi o facto deste grupo de alunos e alunas estarem a frequentar o 5º ano de escolaridade pela primeira vez, com todas as alterações curriculares e funcionais que isso implica na adaptação a uma nova realidade, num novo espaço, e com a frequência pela primeira vez de disciplinas autónomas no currículo relacionadas com as artes e as tecnologias, como são as disciplinas de educação visual e de educação tecnológica. Uma turma de 6º ano já teria frequentado o 2º Ciclo no ano anterior, condicionando a sua participação pelo reconhecimento do que já estava estabelecido. Esta seria uma impossibilidade num contexto de 5º ano, onde a relação com o espaço da escola se construiria de novo. A adaptação a uma nova realidade, por si só, funcionaria enquanto fator facilitador para que o envolvimento se construísse mais ágil e disponível para a experimentação.

#### *O ATO PERFORMATIVO DA PESQUISA \_ PREÂMBULO*

Convocando a problemática inerente a este trabalho de investigação, realizaram-se registos relativos às aprendizagens construídas no momento anterior à implementação do trabalho de campo, pelo grupo de investigação, que partiram de narrativas geradas a partir das palavras *arte, artista e museu*, tal como tinha acontecido no ano anterior com as entrevistas exploratórias realizadas a alunos da Escola Básica e Secundária de Canelas. A recolha de dados iniciou-se, assim, com registos escritos, gráficos e videográficos, que o grupo de investigação fez a partir destas palavras que encontrou escritas no quadro da sala, no início de uma aula de educação visual. O grupo confrontou-se assim com a possibilidade de pensar no seu significado, associando-o à sua própria aprendizagem. Este grupo expôs algumas das suas ideias da seguinte forma:

*"Os quadros em pintura têm de ser muito cuidadosos com os erros como o quadro da 'Mona Lisa' que é muito popular em França e em outros países. Também há muitos quadros famosos em todo o mundo em cada país.";*

*"A arte inventou-se há já alguns anos.";*

*"A arte é uma coisa que sai das nossas mentes para o papel.";*

*"A arte é uma coisa muito bonita e por vezes comovente.";*

*"O museu é um edifício que tem peças importantes do passado.";*

*"Um dia espero ir ao museu.";*

*"A arte é algo que toda a gente tem e para conseguir essa arte é preciso ter calma, ter o desenho e mente e dar pinceladas leves.";*

*"Claro que a arte também ajuda a relaxar depois de um dia cheio de zangas ou outras coisas.";*

*"Eu uma vez fui ao museu com os meus pais e irmã e vi estátuas grandes e bonitas com muito estilo e bem feitas.";*

*"No museu da arte tem muitos quadros pintados por muitos artistas famosos. Eu nunca fui mas adorava ir, deve ser muito giro andar por lá a ver os quadros que os artistas famosos fazem. Às vezes os artistas até andam por lá, pelo museu. Se eu estivesse lá e estivessem todos os famosos eu pedia um autógrafo a todos.";*

*"A arte corre por todos os países do mundo mas pode ser feita de todas as formas e de todas as maneiras.";*

*"A arte é a forma de mostrar o sentimento que o/a pintor/a tem dentro de si.";*

*"As artes são estátuas muito antigas e importantes e quadros importantíssimos para a arte como o quadro da mona lisa.";*

*"Os museus têm coisas fascinantes.";*

*"A arte é uma coisa muito bonita mas só os artistas é que a sabem fazer muito bem.";*

*"Gostava de saber fazer arte.";*

*"O único artista que eu conheço é o Picasso.";*

*"A arte é uma coisa em que os artistas se inspiram.";*

*"A arte é uma coisa fantástica. É a imaginação de todos os artistas do mundo e de pessoas que ainda o vão ser.";*

*"A arte é pintar e expressar o seu sentimento através de tintas e pincéis.";*

*"A arte é uma cultura feita por artistas como Leonardo da Vinci, Dali, Pablo Picasso, etc. Picasso fazia coisas muito doidas enquanto Leonardo da Vinci pintou a famosa Mona Lisa.";*

*"Quando vou a um museu gosto muito de ver aqueles quadros cheios de cor e divertidos.";*

*"Gosto muito dos quadros do museu porque são todos coloridos.";*

*"Eu gosto muito de arte, museus e esculturas porque até às vezes faço o meu próprio museu em casa.".*

(frases retiradas dos registos realizados pelo grupo de investigação, 2012)

O grupo foi informado que todas as propostas de registo eram facultativas, e que, se alguém não quisesse fazer algumas delas, poderia propor um trabalho alternativo. Foi igualmente importante informar que aqueles registos seriam apenas diagnósticos para a investigação-ação, e que não seriam usados para qualquer tipo de avaliação relativa à disciplina. Um aluno teve dificuldade em iniciar o registo sobre a palavra museu, por não saber do que se tratava, pedindo-me ajuda. Sugeri que escrevesse isso mesmo, ou que poderia escolher não fazer registo nenhum ou, ainda, eventualmente, que poderia trabalhar sobre uma outra qualquer palavra ou imagem à sua escolha. No entanto, ele insistiu, e tentou ainda assim, fazer um registo gráfico pensando na palavra museu. Todos os alunos e alunas optaram por realizar as três propostas de registo, apesar de o terem feito em tempos diferentes. A ordem pela qual o fizeram, foi sendo decidida de forma autónoma, sem a minha interferência.

Para que se pudessem realizar os registos videográficos, estava montado um tripé, num espaço mais afastado do centro da sala, com uma máquina de filmar direcionada para alguns bancos. Construindo as narrativas que entendessem à volta dessas mesmas palavras, se assim o decidissem fazer, as alunas e os alunos foram aderindo a este formato específico de uma forma gradual. Iniciando com registos individuais, foram-se sentando à vez, num dos bancos colocados à frente da câmara de filmar, enquanto os restantes colegas iam trabalhando. Os próprios alunos e alunas foram gerindo a ordem pela qual os registos iam sendo feitos, de forma a poderem falar, ou fazer

qualquer outra intervenção que entendessem sobre as palavras propostas.

As filmagens foram feitas na sala de aula, num espaço que, apesar de deslocado do espaço mais amplo onde estavam colocadas as mesas, permitia ouvir tudo o que se dizia. Este fator revelou-se, no início, inibidor, o que condicionou a participação de alguns dos alunos e alunas que foram aderindo progressivamente a esta forma de registo de dados. Quase todo o grupo de investigação acabou por fazer os registos individuais, mas foi quando propus que os registos se fizessem também em pequenos grupos que o entusiasmo foi grande, acabando por integrar a turma toda. Conversando animadamente naquele canto da sala, os grupos faziam-se ouvir atentamente pelos restantes colegas, que iam trabalhando em simultâneo.

Este formato de registo instalou-se a partir daí, semanalmente nas aulas, tendo a recolha de dados sido feita essencialmente a partir de conversas e narrativas individuais que os alunos e as alunas entenderam querer fazer sobre o trabalho de campo. Estes registos videográficos intercalaram-se entre as seis sessões em que o artista educador se deslocou à escola, numa gestão de tempo feita entre as aulas de educação visual e de educação tecnológica. As sessões decorriam essencialmente nas aulas de educação visual e os registos, nas aulas de educação tecnológica. Esta revelou-se numa forma de construção de um discurso individual e coletivo que o grupo decidiu fazer ao longo de todo o processo de investigação, e que acabou por se construir partilhado. Estes registos expandiram-se posteriormente para uma manipulação partilhada da máquina de filmar e de fotografar, que decorreram não só durante as sessões com o artista educador, como também nos restantes momentos, fossem esses momentos referentes a ações planeadas, ou desvios que se optaram por fazer ao plano inicial.

## **PARTE V**

### **PLANO DE FUGA \_ simulações e trajetória(s)**

*Considere-se aqui a Arte, não como um campo sagrado onde se exibem as genialidades dos artistas em terrenos de um excepcionalidade que os coloca fora e acima dos condicionalismos humanos, mas como um território de profanação, onde a atenção às perplexidades do mundo contemporâneo promove eventos e sobre ele age, criando interferências de onde emanam com o comum possibilidades de relacionamentos sensíveis, críticos e políticos.*

*(Paiva, 2017:177)*

O trabalho de campo preparou-se em duas reuniões que tive com o artista educador, uma das quais decorrida na Casa da Imagem, em Vila Nova de Gaia. Foi nessa mesma reunião de preparação das sessões na escola, que tive a noção da dinâmica de trabalho que o envolve, simultaneamente enquanto curador, mediador e educador do serviço educativo. Ocupado nesse preciso momento a preparar uma exposição individual, que iria ser inaugurada poucos dias depois, na Casa da Imagem, propôs que a reunião de preparação do trabalho de campo, se realizasse durante um momento de pausa na montagem dessa mesma exposição. Este momento foi determinante para o surgimento de uma das ações não planeadas, e que foi a visita dos alunos e das alunas à exposição *É a minha própria casa mas creio que vim fazer uma visita a alguém*, a partir do convite que o próprio artista educador fez ao grupo, nessa mesma reunião, renovado mais tarde durante as sessões na escola.

O primeiro desvio ao plano inicial fez-se, assim, na Casa da Imagem, pela existência, em simultâneo ao trabalho de campo, desta exposição. O que estava estabelecido fazer-se em apenas 6 sessões na escola, só com o Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, expandiu desta forma, para uma outra instituição de divulgação de arte contemporânea. A este desvio seguiram-se todos os outros que se foram fazendo ao longo da implementação do trabalho de campo. Surgindo de forma improvável, esta mesma circunstância tornou possível estabelecer uma diversidade de conexões e abordagens entre diferentes espaços educativos e artísticos formais e não formais, pelo cruzamento que se fez entre estas três instituições a partir das pessoas que mantêm ativa a sua ação cultural, social e política.

A coincidente exposição do artista educador, em exibição na Casa da Imagem, com a implementação do trabalho de campo possibilitou concretizar uma ação que expôs determinadas evidências relativamente à inacessibilidade dos(as) alunos(as) e das respetivas famílias, a contextos relacionados com o acesso à cultura e à arte (contemporânea). Esta ação permitiu observar uma transformação na atitude do grupo de investigação, relativamente a esses mesmos espaços, habitualmente vedados aos alunos(as) e às respetivas famílias. A partir de uma circunstância imprevisível, e pela pertinência com que poderia permitir aprofundar a problemática deste tese, este momento acabou por fazer parte integrante do trabalho de campo. A escolha específica, por parte do Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, do artista educador que partilhou o seu processo de trabalho na escola, acabou por se revelar um fator facilitador no acesso a contextos artísticos diversificados, possibilitando explorar diferentes linguagens institucionais, dinamizadas pela intervenção dos seus agentes educativos, ativos no contexto escolar. Com o artista educador como mesmo denominador comum, o trabalho realizado na escola e a sua exposição na Casa da Imagem acabaram por chamar à ação a própria família. O foco da investigação, destinado inicialmente apenas ao Museu de Arte Contemporânea de Serralves, expandiu-se para uma intervenção que a Casa da Imagem protagonizou, num momento que acabou por anteceder o próprio contacto com o espaço museológico da Fundação de Serralves na presença da família.

Pelo facto de este momento se ter realizado à margem do tempo e do espaço instituídos pela escola, visitou a Casa da Imagem apenas quem o quis fazer. Tanto antes como depois da residência na escola, os convites fizeram-se para que os(as) alunos(as) visitassem a exposição fora das atividades planificadas no enquadramento escolar, tornando esta atividade num momento em que participariam de forma voluntária. O dia da inauguração da exposição realizou-se num sábado, em outubro e, em dezembro, a visita realizou-se numa sexta-feira ao final da tarde, por sugestão dos próprios alunos e alunas, que disseram ser mais fácil para que a família os conseguisse levar. Evitou-se, neste enquadramento, a realização de uma atividade encerrada no contexto burocrático, controlado pela própria instituição escolar, que afinal já iria acontecer com a visita à Fundação de Serralves no mês de Março. Esta ação funcionou enquanto forma de

observar o que se passaria numa exterioridade possível, relativamente ao controle institucional escolar. Processou-se, assim, a experimentação de uma atividade livre de uma obrigatoriedade, para uma relação que se estabeleceu entre as famílias e determinados contextos culturais e artísticos onde não estão habituadas a aceder. Por não ter tido o seu lugar num tempo de preparação de implementação do trabalho de campo, este momento acabou por se instalar no tempo da ação.

O contacto com o contexto museológico que seria feito na Fundação de Serralves, três meses depois da última sessão na escola, antecipou-se assim para seis dos vinte e seis alunos e alunas do grupo de investigação que, sem a presença física do artista educador com quem tinham trabalhado na escola, acabaram por visitar a exposição do seu trabalho, na Casa da Imagem. Nesta visita à exposição "*É a minha própria casa mas creio que vim fazer uma visita a alguém*", que se realizou dois dias depois da última sessão na escola, a ausência do autor fez-se sentir fundamental por ter permitido constatar que, devido à experimentação por parte dos(as) alunos(as) do processo de produção em que aquele trabalho tinha decorrido, a dinâmica que estabeleceram com a exposição se fez essencialmente numa ação interventiva. Assumindo uma narrativa em nome próprio, o grupo interpretou a experiência numa partilha que fez questão de fazer, da sua mediação. Esta ausência física do autor, apesar da presença de um (re)conhecimento daquele que é o seu discurso, possibilitou explorar o acesso a uma diversidade de leituras e perspetivas sobre um mesmo trabalho. Com mediação da artista educadora e coordenadora da Casa da Imagem, Inês Azevedo, e de acordo com o processo de partilha da prática artística que fizeram anteriormente na escola, os(as) alunos(as) encontraram espaço para (re)agir e interpretar aquilo que estavam a experienciar, envolvidos no seu próprio processo de subjetivação. Esta possibilidade dos(as) alunos(as) poderem intervir diretamente em diferentes contextos de divulgação da cultura e da arte (contemporânea), evitou uma linearidade do discurso, relativizando questões sedimentadas relacionadas com a prática artística. (imagens 109 e 110)



**imagens 109 e 110** aluna explica o processo de trabalho de uma das obras expostas

Apesar da ausência do artista educador se ter revelado significativa para o contexto em que a visita ocorreu, as alunas e alunos mostraram vontade de conversar com ele de forma a poderem partilhar não só a experiência que estavam a viver naquele momento na Casa da Imagem, como também a experiência que tinham vivido dois dias antes, na inauguração da exposição que tinham construído juntos na escola, e na qual ele não pode estar presente. Prevendo a situação, o artista educador ficou disponível para atender o telemóvel e, com o modo 'alta voz' ativado, estabeleceu-se então, durante dez minutos, uma conversa, à qual assistiram mães e pais que, incrédulos e curiosos, iam comentando a singularidade de tudo aquilo que estava a acontecer. No final da chamada fizeram referência à relação de proximidade que estavam a verificar acontecer entre os(as) filhos(as), os(as) professores(as), eles próprios e os agentes educativos e culturais



que, para eles, se posicionavam numa inacessibilidade, na qual as linguagens habitualmente encerradas às suas vivências, se construíam. Considerando este fator, e tratando-se de um projeto inabitual com origem na escola, quiseram exprimir a sua opinião em forma de desabafo, referindo a frustração que sentem pela forma como a escola manipula a aprendizagem dos(as) filhos(as), tal como fez com a sua própria aprendizagem. Deram ênfase ao facto de que a instituição escolar, se deveria permitir envolver no mundo que a rodeia, comentando que projetos de diálogo e de partilha, como aquele em que os filhos(as) estavam envolvido(as)s, deveriam ser uma constante entre a escola, o meio e a diversidade de contextos culturais e artísticos que habitualmente se encontram vedados ao seu universo de aprendizagens. Promovendo formas de interação entre espaços e tempos divergentes, desmistificam-se relações que se estabelecem interventivas entre mundos que se distanciam apenas de forma aparente.

Mais uma vez se poderão aqui invocar questões relativamente à distinção em que a transmissão do capital social e cultural se processa, considerando a quantidade de alunos e alunas que efetivamente fez a visita a partir do convite renovado pelo próprio artista educador, ainda na escola, e que acabaram apenas por ser seis, dos vinte e seis alunos e alunas do grupo de investigação. Apesar da visita se ter realizado num final de tarde de sexta-feira, durante uma tempestade responsável pela falha de eletricidade no primeiro andar do edifício, este pequeno grupo decidiu visitar a exposição, fazendo-o com mães e pais, que pediram, eles próprios(as), para poderem acompanhar a visita.

No espaço de entrada havia vários objetos e brinquedos expostos para venda, o que durante uns minutos foi motivo de conversa e experimentação. A coordenadora do espaço foi demonstrando como os objetos funcionavam, deixando que o grupo também os pudesse manipular. O edifício antigo ocupado pela Casa da Imagem, esteve em processo de obras de recuperação, já concluídas no rés do chão, mas que ainda não tinham sido iniciadas no primeiro andar. Apesar do estado degradado em que se encontrava este piso, o artista educador quis também utilizá-lo na exposição. Tendo havido uma falha de luz no primeiro andar, a coordenadora da Casa da Imagem, informou que a exposição não se iria realizar naquele piso.

Os pais e as mães mostraram-se interessados pela instituição e pelo edifício, colocando questões sobre o assunto, razão pela qual a visita se iniciou com uma breve descrição sobre a história daquele espaço. Os alunos preferiram explorar a exposição. Quando chegaram à zona

de acesso ao piso de cima, começaram a subir os primeiros degraus, dizendo que queriam fazer a visita à exposição também no primeiro andar, mesmo sem luz. Apesar de a coordenadora ir dizendo que não, o grupo foi insistindo ao longo da visita. A artista educadora foi mediando a visita de forma partilhada com o grupo, sob a observação atenta dos pais. (imagem 111) Estabeleceram-se várias relações com o trabalho que já tinham observado na 1ª sessão com o artista educador na escola, nomeadamente a sombra projetada na janela ou as maquetes expostas. Repararam também noutros aspetos que ainda não conheciam do seu trabalho, como a colocação de objetos nas paredes ou pormenores como as folhas, os desenhos de folhas ou as projeções de sombras no teto, conseguidas através da colocação de pequenos objetos em retroprojetores.

Estabelecendo relações entre os vários momentos em que decorreu a visita, os alunos foram fazendo referência, tanto ao seu próprio trabalho na escola, como ao trabalho do artista educador, convocado pela memória que tinham das imagens que tinham visualizado projetadas na primeira sessão na escola, nomeadamente sobre aquela mesma exposição. Associando o vidro da janela, intencionalmente trabalhado pelo autor de forma a produzir um efeito de sombra no trabalho exposto no interior do edifício, o grupo fez-se transportar para o seu próprio espaço. Imaginou-se então, no contexto específico da exposição na escola, esta relação entre o espaço e a luz que o intersesta, pensando em efeitos de sombra projetada na cidade, a partir de pinturas trabalhadas no vidro da janela.

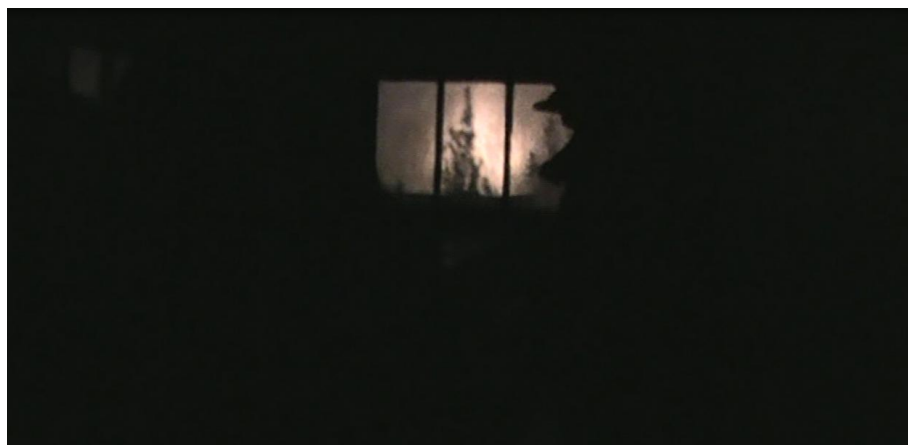
Perante a insistência do grupo para subir as escadas ao longo do tempo da visita, a coordenadora do espaço acabou por permitir a realização da visita à luz das lanternas dos telemóveis. (imagem 112 à 114) A coordenadora explicou que aquele piso, apesar de ser uma parte da casa que ainda não tinha sido recuperada, tinha sido utilizada também pelo artista educador pelo significado que o próprio conceito de 'casa' tinha na exposição. O teto de uma das divisões do 1º andar, onde estava situada a sala de escrita criativa, deixava ver grande parte do telhado. Sugeriu-se que, provavelmente, aquele pormenor teria sido preparado de forma intencional pelo artista educador, de forma a fazer parte integrante da exposição. Num clima de expectativa constante, fomos passando pelas outras divisões. Numa delas estavam negativos de fotografias expostos numa mesa, o que originou uma conversa sobre máquinas fotográficas e o processo de registo de imagem que permitiam fazer.



**imagem 111** O grupo repara em determinados pormenores da exposição



**imagem 112** O grupo sobe ao 1º andar para fazer uma visita à exposição à luz das lanternas dos telemóveis



**imagens 113 e 114** Visita à exposição "*É a minha própria casa, mas creio que vim fazer uma visita a alguém*" na casa da Imagem, feita à luz das lanternas dos telemóveis

Lembro-me de ter ficado inicialmente apreensiva pela forma como os pais e mães poderiam reagir a esta visita à luz das lanternas dos telemóveis, no entanto, estes mostraram-se cúmplices e interessados em que a visita se pudesse realizar, mesmo sendo às escuras, argumentando que provavelmente seria uma experiência que tornaria aquele momento de aprendizagem ainda mais interessante e que, desse modo, dificilmente os filhos e filhas o esqueceriam. Depois de descermos fomos para a sala do Serviço Educativo, onde o grupo esteve a fazer registos gráficos e escritos em folhas, cartolinas e num quadro de ardósia.

Apesar de a visita já ter terminado e de a Casa da Imagem ter de encerrar por aquele dia, tendo ultrapassado inclusive o seu horário de funcionamento, ninguém queria ir embora. Um aluno, mesmo com as luzes já a serem desligadas, continuava a desenhar e insistia em não querer sair. A visita prolongou-se assim por mais trinta minutos relativamente ao tempo que estava previsto. À saída voltamos a parar

um pouco na zona dos brinquedos e dos objetos para venda, para nos despedirmos, retribuindo o convite para que a coordenadora visitasse, depois das férias de natal (que iniciavam naquele dia ), a exposição na escola. O espaço do museu passou, assim, não só para estes(as) alunos(as), como também para a respetiva família, a inscrever-se num arquivo de memórias essencialmente construído através da experimentação. A mediação expositiva que habitualmente se desenvolve no discurso do(a) professor(a) relativamente às relações que se estabelecem entre contextos educativos e artísticos, estava, definitivamente, para aquele grupo, afastada pela própria construção da aprendizagem.

As diversas narrativas produzidas sobre a exposição na Casa da Imagem, pelo grupo presente, fizeram-se também, posteriormente, em formato de entrevista pelos restantes colegas do grupo de investigação que não foram à visita, durante a aula de educação visual. Estas narrativas, para além de terem destacado a visita às escuras feita ao primeiro andar do edifício, refletiram a ideia de se poder observar o mundo que nos é familiar de uma outra perspetiva. Referiram que o conceito trabalhado pela exposição era o de que a nossa casa pode sempre ser vivida de uma outra forma, ficando expressa essa ideia pela interseção que o artista educador fez entre a sua própria casa e a Casa da Imagem. Habitado a trabalhar a noção de arquivo e os objetos que se lhe associam, o artista educador expôs uma forma de se revisitar, mudando os seus objetos para um outro lugar e projetando o seu quotidiano para um espaço de estranhamento, como se visse as suas coisas pela primeira vez. A artista educadora, responsável por mediar a visita, fez uma analogia com a mesa de jantar, com a qual estabelecemos uma relação espacial repetitiva. Percebendo que poderiam transformar o quotidiano se agissem sobre ele de uma outra maneira, pensaram relacionar-se com a mesma mesa deitados no chão, por baixo dela, de modo a que uma outra interação com aquele objeto pudesse ser explorada. Poderiam, por exemplo, fazer registos de uma forma não habitual, numa folha de papel colada no reverso do tampo, quase num ato performativo.

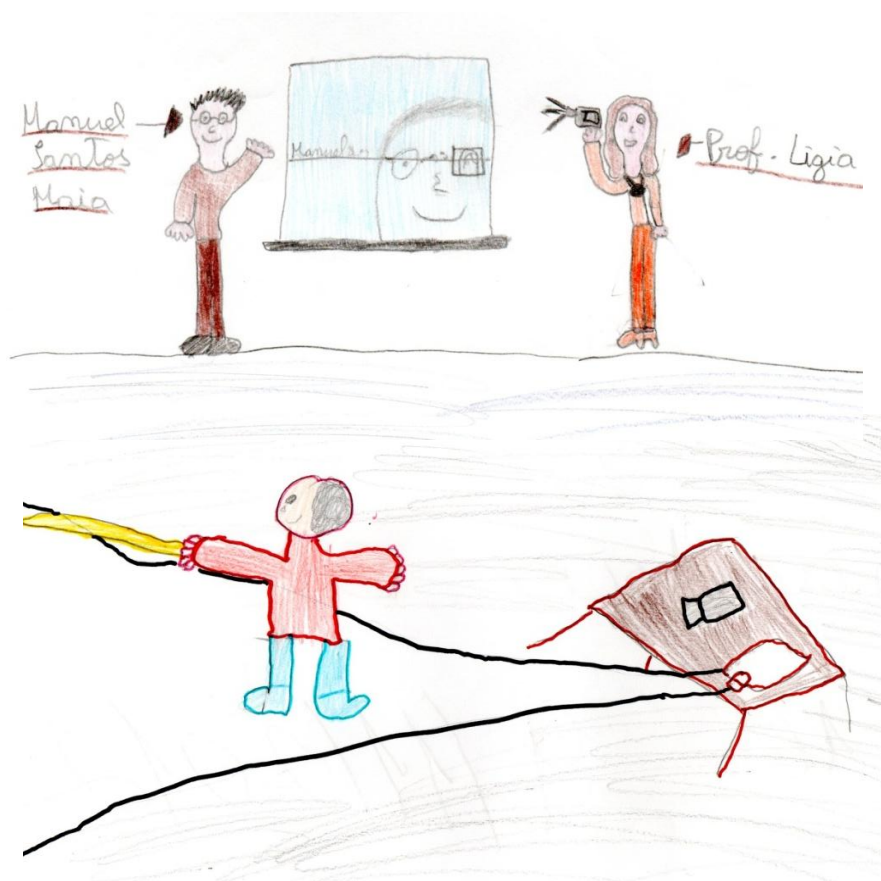
Destacou-se assim, neste momento do trabalho de campo, a relação de proximidade que este pequeno grupo conseguiu estabelecer com o espaço expositivo e museológico. O tempo de partilha da prática artística na escola ativou o envolvimento e a expressividade com que o grupo interagiu com a exposição, o que transformou a visita num diálogo desmistificador entre a artista educadora e coordenadora da Casa da Imagem, que mediou a visita, e os alunos e alunas que,

acompanhados pelos respetivos pais e mães, fizeram questão de partilhar esse processo de mediação. Nesta experimentação desconstruiu-se a imagem na qual o(a) mediador(a) do museu se faz representar no papel longínquo do(a) informador(a) ou do(a) educador(a), a partir de uma atitude de partilha que todos decidiram ter. É aqui fundamental chamar a atenção para uma característica inerente àquela instituição de divulgação da arte contemporânea, relevante para o contexto, e que é a abertura ao diálogo, que se faz transportar pela relação que a própria coordenadora Inês Azevedo, juntamente com a também coordenadora da Casa da Imagem, Joana Mateus, estabelecem com as linguagens educativas e artísticas.

O protagonismo desempenhado pelo poder que se estabelece na relação (pedagógica) entre aquele que ensina e aquele que é ensinado, ficou assim esbatida após as seis sessões de trabalho, não só pela relação que os(as) alunos(as) construíram comigo e com os(as) artistas educadores(as), como também com todos(as) aqueles(as) de quem se espera que desempenhem o papel do(a) educador(a). Esta relativização também se refletiu na relação que algumas alunas e alunos construíram com as famílias e na relação que algumas famílias construíram com a escola e com as instituições culturais de divulgação da arte contemporânea, parceiras da investigação-ação. Mais do que esperar atitudes formatadas por parte dos intervenientes, esperou-se que estes facilitassem formas de as aprendizagens se poderem fazer pela experimentação, não só no que aos alunos e alunas diz respeito, mas no que respeita também a todos aqueles que se envolveram no trabalho de campo. Eu acabei essencialmente por representar um apoio facilitador, uma chave institucional para aceder a lugares que os próprios alunos(as), por vezes, juntamente com as suas famílias, decidiam ir, e que antes permaneciam encerrados apenas pelas relações que estabelecíamos entre nós. Apesar dos constrangimentos que se nos foram apresentando pela institucionalização educativa, tanto escolar como museológica, e com os quais nos fomos confrontando, permitimo-nos afastar da repetição, responsável por uma normalização instalada. Fomos, assim, cedendo à possibilidade de 'deixar acontecer', a partir de todos os sinais que se nos apresentaram na imprevisibilidade da ação e que foram, de convite em convite, sugerindo desvios nas trajetórias pré-estabelecidas.

## VARIÁVEIS À FORMATAÇÃO \_ mudar de lugar

O trabalho de campo iniciou-se, depois da inauguração da exposição "*É a minha própria casa, mas creio que vim fazer uma visita a alguém*" de Manuel Santos Maia, na Casa da imagem, com as 6 sessões, na sala de educação visual. Instalaram-se a partir daí, de uma forma rotineira, os mecanismos de registo de imagem e de som, como instrumentos de recolha de dados, apesar de, nessa primeira sessão, terem sido manipulados apenas por mim (imagem 115). Tendo sido esta uma aula essencialmente expositiva, visualizaram-se imagens projetadas que o artista educador trouxe e que foram ajudando a situar o seu trabalho e o seu percurso. (imagens 7 e 116) Foi nesta primeira sessão que a sua prática enquanto educador e mediador mais se destacou. Não só apresentou o seu trabalho, como também o relacionou com o seu percurso de vida, conseguindo estabelecer aí diversos pontos de empatia e curiosidade que geraram o interesse dos(as) alunos(as).



**imagens 115 e 116** Registos gráficos realizados pelos alunos(as) relativos à 1ª sessão



**imagem 117** Registo gráfico relativos à 1ª sessão (representação do artista educador)

Os(as) alunos(as), na sua maioria, foram descrevendo o artista educador como sendo uma pessoa 'educada', 'divertida', 'simpática' e 'faladora'. Estas características foram apontadas, tanto no diário, como nas conversas registadas em vídeo, que se complementaram. Estas características revelaram-se fundamentais para que a comunicação se estabelecesse com facilidade, fator que se revelou fundamental para o desenvolvimento de todo o percurso em que decorreu o trabalho de campo. Começando por referir a questão da identidade, esclareceu o motivo pelo qual assinava Manuel Santos Maia enquanto artista e José Maia enquanto curador, mediador e educador. (imagens 115 e 117)

Os(as) alunos(as) destacaram esta questão tanto nos seus registos escritos, como nas conversas de reflexão gravadas depois dessa primeira sessão:

"Na quarta-feira um artista veio à nossa escola, que se chamava José Manuel Santos Maia mas como já havia um senhor chamado José Maia como artista, ele decidiu só chamar-se Manuel Santos Maia.";



"O artista chama-se José Manuel Santos Maia mas como já há um José artista, o nome dele como artista teve de ficar Manuel Santos Maia.";

"Conheci um artista chamado Manuel Santos Maia mas esse era o seu nome artístico. O nome verdadeiro é José Manuel Santos Maia. Ele disse que não usa José Maia porque já existia um artista José Maia.".

(frases retiradas dos registos feitos pelo grupo de investigação sobre a primeira sessão, 2012)

A questão da autoria foi aqui colocada como uma questão que fez pensar o grupo, que a destacou nos registos que escolheu fazer, sobre aquilo que aconteceu nessa primeira sessão. Logo depois deste esclarecimento, apareceram projetadas imagens do mapa de África. Localizando o lugar onde nasceu e viveu durante os primeiros anos da sua infância, o artista educador descreveu a sua casa, que foi construída pelo seu avô, estabelecendo a ligação desse espaço de infância com um trabalho que realizou para uma exposição, a partir da memória que guardou desse lugar. Uma aluna relembra no diário "O Manuel gostava muito da sua casa e ainda se lembra de andar a correr pela varanda e de saltar aquele muro que dividia a casa do seu avô da sua." Nesta questão os alunos e alunas perceberam que o trabalho que ele desenvolveu e do qual mostrou imagens não se baseava em construir uma réplica fiel da casa no sentido da repetição, mas no sentido de projetar o que a memória transforma na subjetividade de cada um. Ele construiu a casa que existia apenas no seu próprio arquivo de memória, transformada pela interpretação das interações provocadas pelas vivências que teve daquele lugar. Mostrando as imagens do seu trabalho referiu

"A minha mãe quando viu isto disse que não era nada do que eu tinha feito. Mas nas minhas memórias era aquilo. Fiz uma animação em 3D, um filme no computador, da casa e de um passeio pela casa com a altura dos meus seis anos, numa visita virtual." (Manuel Santo Maia, 2012)

O artista educador continuou então a descrição, mostrando uma escultura que fez da casa com a fachada toda branca, o que não correspondia à verdadeira cor com que a casa tinha sido pintada.

"Na minha memória a casa era sempre muito mais clarinha. Era uma escultura de uma casa dentro da minha cabeça. Era uma

casa dentro de uma casa. Fiz então uma maquete e uma planta com um percurso."(2012)

Um aluno disse que também gostaria de construir uma maquete e o artista educador comentou que o trabalho que iríamos fazer juntos seria precisamente a partir da construção de maquetes. Sem, no entanto, ter entrado em mais pormenores naquele momento fez-se, neste ponto a transição para a proposta de partilha da prática artística que iríamos desenvolver ao longo das cinco sessões seguintes.

As narrativas do grupo feitas a partir deste diálogo que se estabeleceu ao longo da primeira sessão refletiram a relativização do tempo e do espaço de acordo com a vivência que deles fazemos.

*"Could a historiographer drive on his history, as a muleteer drives on his mule - straight forward - for instance, from Rome all the way to Loretto, without ever once turning his head aside either to the right hand or to the left - he might venture to foretell you an hour when he should get to his journey's end; but the thing is, morally speaking, impossible. For if he is a man of the least spirit, he will have fifty deviations from a straight line to make with this or that party as he goes along, which he can no ways avoid."*<sup>74</sup> (Sterne in Rosenberg 2004:61)

As dimensões relativizam-se de acordo com a experiência que cada pessoa tem do mesmo lugar, tal como a experiência de regressar a um local de infância e verificar que tudo à nossa volta diminuiu consideravelmente de tamanho, porque agora somos maiores e ocupamos um espaço diferente, estabelecendo também com o lugar uma outra relação, de uma outra perspetiva. Com o tempo passa-se um fenómeno idêntico. *"Time is paradoxical, it folds or twists; it is as various as the dance of flames in a brazier - here interrupted, there vertical, mobile and unexpected."* (Serres, 1995)

As memórias não coincidem, mesmo sendo partilhadas no mesmo tempo cronológico e no mesmo espaço, que nunca o é, porque cada perspetiva se constrói conforme as variantes que nos distinguem pela localização do nosso corpo, pela nossa dimensão, ou pelos sentidos com que interagimos com toda esta relativização, que condiciona a relação que estabelecemos com a vivência das coisas.

---

<sup>74</sup>tradução livre da autora: "Poderia um historiador conduzir a sua história, como um tropeiro conduz a sua mula - direto - por exemplo, de Roma até Loretto, sem jamais virar a cabeça para a direita ou para a esquerda - pode arriscar prever a hora em que deveria chegar ao fim da sua jornada; mas isto é, moralmente falando, impossível. Pois se for um homem de terá cinquenta desvios de uma linha reta para fazer enquanto segue, que ele não consegue evitar. " (Sterne citado por Rosenberg in Groom, 2004:61)

*"In workshops with students I ask them just to open the door and close the door, as slowly as possible. You don't go in and you don't go out, you just do this for one hour, for two hours or for five hours. Then the door stops being the door and becomes something else."*<sup>75</sup> (Abramovic in Groom, 2009:80)

É neste sentido que devemos pensar de uma forma consciente na manipulação que temos vindo a construir do espaço da sala de aula e do tempo que destinamos à sua utilização. Questiona-se, aqui, o facto de exigirmos a todos os alunos e alunas as mesmas respostas e formatos de resposta, à vivência que dele fazem. Evidência disso mesmo são as descrições e narrativas que surgiram sobre a primeira sessão, tanto no diário como nas conversas registadas em vídeo, tendo os diferentes elementos do grupo de investigação, selecionado tanto uma diversidade significativa de momentos e acontecimentos como uma diversidade talvez ainda mais significativa, na forma de os registar. Entre temas tão variados que se abordaram nessa sessão como mapas e territórios, música, memória, cor ou guerra, cada um focou aquilo que entendeu ser relevante para si mesmo, de acordo com a sua subjetividade. Surgindo referências idênticas, que os(as) alunos(as) acabaram por partilhar na sua generalidade, como a questão da identidade do artista ou o seu local de nascimento, outras houve que se distinguiram, pela importância que cada um(a) foi atribuindo àquilo que aconteceu ao longo do tempo destinado a uma aula de educação visual, tempo esse estabelecido para durar 100 minutos, vividos das formas mais diversificadas. Entre forma e conteúdo (Barthes), o que se pretende ensinar e o que de facto se aprende, constrói-se numa relação de sentidos múltiplos condicionados pelos constrangimentos que escolarização impõe.

Destacam-se algumas referências feitas aos livros de matemática que o artista educador mostrou num contexto expositivo, relacionando-as com imagens de guerra. Depois de abordado este assunto, as alunas e os alunos fizeram referência às preocupações que a guerra e a ideia de conflito gerava de uma forma geral, como foi o caso de um aluno que registou:

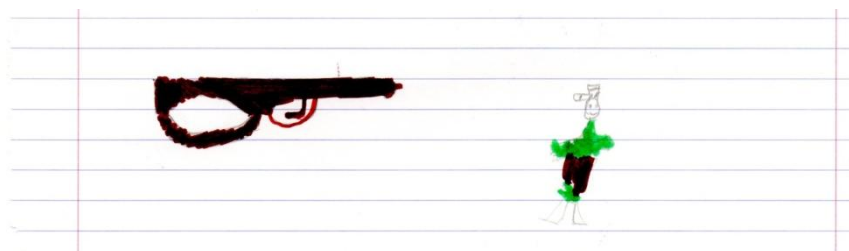
"A nossa Diretora de Turma esteve a filmar toda a aula, enquanto o Manuel estava a falar sobre a guerra, sobre a sua família, sobre o seu trabalho e sobre muitas coisas interessantes.

---

<sup>75</sup> tradução livre da autora: "Nas oficinas com os alunos, peço-lhes apenas para abrir a porta e fechar a porta o mais devagar possível. Você não entra e não sai, faz isso por uma hora, duas horas ou cinco horas. Então a porta deixa de ser a porta e torna-se outra coisa." (Abramovic in Groom, 2009:80)

O mais interessante foi a guerra na própria família, não sabia que se podia ter guerra na família." (registro de aluno, 2012)

Outro aluno escolheu desenhar as armas que apareciam no livro da escola enquanto um outro chegou a pesquisar posteriormente, na internet, páginas do mesmo livro, imprimindo-as para ilustrar a sua reflexão relativamente ao que tinha acontecido na sessão, a partir daquilo que ele próprio tinha considerado relevante. (imagens 118 e 119) Evitando condicionar que os registos se fizessem de uma forma homogênea, a única indicação era que para que o fizessem a partir daquilo que considerassem, para si mesmos, ser importante registar, sem terem de cumprir parâmetros pré-estabelecidos, tanto no conteúdo do que seria registado como na forma de o fazer.



imagens 118 e 119 Representações de alunos sobre os assuntos abordados na 1ª sessão

Nesta primeira sessão o artista educador, apresentando o seu trabalho, falou sobre a guerra colonial, que viveu de perto em território africano. Quando o artista educador sugeriu ao grupo que observasse atentamente as imagens do seu livro da escola primária, que eram suposto serem ilustrações de exercícios de matemática, para que crianças de seis anos aprendessem a contar, os alunos e alunas verificaram que, entre os peixes, as casas ou os patos estavam espingardas, granadas e outras imagens relacionadas com a guerra. A educação na escola construía-se de acordo com o momento político que se vivia. Aprendendo a relativizar e a questionar o seu propósito, o grupo percebeu, aí, como se pode transportar a ideologia dominante para a aprendizagem, fazendo passar mensagens subliminares às quais podemos estar atentos se aprendermos a pensar sobre a informação que se nos vai expondo em todos os momentos da nossa existência. "Imaginem o que é vocês estarem a aprender e aprendem a contar armas, granadas. É estranho. Aprendiam-se coisas sobre a guerra." referiu o artista educador. Foi a partir deste contexto que mostrou o trabalho crítico, de confronto e de questionamento que desenvolvia na sua prática artística, descrevendo a montagem que ele próprio fez através de decalques das imagens do seu livro de matemática. Construindo um novo registo visual com o propósito de transmitir uma mensagem simbólica, colocou os patos atrás das armas, numa analogia com os soldados, e uma ratazana escondida entre as armas numa analogia com o poder vigente. Numa outra imagem que criou a partir do decalque de um mesmo soldado representado em dois tamanhos diferentes, explicou que 'brincou' com os tamanhos dos militares para dizer que o pai ensina o filho a usar a arma.

Apareceram então projetadas imagens de uma performance que fez a partir de uma instalação na varanda da sua própria casa explicando "isto foi o mesmo que brincar, tal como vocês fazem quando brincam às casinhas e depois desmontam tudo outra vez." A propósito desse seu trabalho performativo na varanda, uma aluna registou no diário que aprendeu "que os artistas podem ser muita coisa, por exemplo, ser artista plástico e ator ao mesmo tempo". Surgiam também imagens da maquete do prédio onde atualmente vivia, trabalho que se encontrava em exibição na exposição ainda patente na Casa da Imagem, para a qual os(as) alunos(as) tinham sido convidados(as). "Gosto de trabalhar com os objetos e com a sua sombra", disse mostrando as projeções que tinha também expostas na Casa da Imagem e que seis semanas mais tarde, o grupo que visitou a exposição relembrou.

Mostrou também algumas imagens de aguarelas suas. Alguns alunos(as) comentaram o facto de acharem que nunca iriam conseguir fazer um trabalho assim. O artista educador respondeu, dando o exemplo de que todos sabiam desenhar e pintar porque "quem sabe desenhar a letra A, sabe desenhar tudo, e quem sabe desenhar o alfabeto sabe mesmo desenhar tudo." Estabeleceu-se assim um paralelismo entre o processo de aprendizagem do desenho e o processo da aprendizagem da escrita através da repetição do desenho da letra porque ambos os processos são, afinal, uma e a mesma coisa. *'Eu não tenho jeito para desenhar'* é um lugar comum que me habituei a ouvir enquanto aluna e enquanto professora, lugar esse onde se escondem os princípios da invenção do olhar e da fabricação da mão, para uma relação que se estabelece entre as atividades artísticas e a construção de um cidadão que a educação escolarizada ajuda a perpetuar:

"O que me parece fundamental começar já por expor é que são simultaneamente razões morais e disciplinares que enquadram a presença do ensino artístico na escola pública de massas. É na escola, enquanto 'laboratório' de onde emergem e onde se aplicam práticas concretas destinadas a orientar o cidadão por vir que a vigilância do corpo e o cuidado com a alma, adquirem uma amplitude também ela sem precedentes em termos de um governo em massa. A arte, no amplo sentido de uma manifestação do belo, mobilizou-se com um instrumento no governo da sensibilidade, do comportamento e da interioridade. As atividades artísticas, particularmente o desenho, mobilizaram-se como instrumentos reguladores do corpo, da vontade, e da posse e governo de si pelo próprio aluno." (Martins, 2011, p:24)

Apesar desta tentativa de desconstrução feita a partir de uma relação com o desenho das letras do alfabeto, os mitos relacionado com esta questão do desenho, estão de tal maneira enraizados, que qualquer intenção de os alterar fica caída por terra, quando lemos comentários como aquele que foi escrito num diário de um aluno: "Mostrou-nos as suas obras de arte, espero um dia ser tal e qual como ele ou como alguém que saiba pintar e desenhar mesmo bem." Para este aluno o alfabeto foi apenas uma manobra de diversão, tornada invisível nesta questão das ideias profundamente enraizadas pelo paradigma da genialidade. Se por um lado a nossa intenção é a de desconstruir mitos, aquilo que por vezes fazemos é exatamente validá-los e enraizá-los ainda mais na subjetividade de alguns dos(as) alunos(as).

A forma como nos paralisam os paradigmas em que nos construímos confronta-se com um questionamento: Onde se escondem as passagens para espaços e tempos improváveis à normalização? Cada um de nós dilata ou comprime, de acordo com o seu próprio território de ação, estas passagens, como circuitos simbólicos, circuitos esses que foram sendo previamente construídos pelas vivências a que fomos estando expostos ao longo da nossa existência, e que nos distinguem uns dos outros enquanto seres únicos, no entanto repetíveis numa pluralidade de sentidos. Como um arquivo de contágio e perpetuação, feito de mutações e adaptações. Talvez possamos encontrar alternativas numa abordagem conceptual das práticas. Este contacto dos(as) alunos(as) com o artista educador nesta primeira sessão demonstrou ser uma forma de estabelecer um envolvimento específico facilitador, para que se pudesse processar um trabalho nesse sentido, tanto durante as sessões seguintes, como ao longo de todo o trabalho de campo.

*NO(S) LIMITE(S) DO TERRITÓRIO \_ o laboratório (de aprendizagens)*

Neste trabalho de investigação surgiram determinados obstáculos que se tornaram evidências das dificuldades que os professores(as) têm de enfrentar, se aquilo a que se propõe fazer, for algum tipo de atividade que se afaste das condições rotineiras em que vão exercendo o seu papel funcional dentro do sistema educativo. Estes obstáculos ameaçaram comprometer, de forma concreta, o desenvolvimento do trabalho de campo, tendo havido a necessidade de adotar uma atitude de resiliência e de persistência, não só durante a preparação, como também ao longo de todo o percurso de implementação da ação.

Um obstáculo significativo surgiu na indicação dada pelo artista educador, durante a primeira sessão, que teve lugar na sala de educação visual, de que seria condição essencial a partir da sessão seguinte, a utilização exclusiva de um espaço na escola para o desenvolvimento do projeto. Para que o trabalho se pudesse ir construindo gradualmente, esse mesmo espaço funcionaria enquanto atelier/oficina, para que depois da sexta e última sessão, já sem a presença do artista educador na escola, pudesse ser transformado simultaneamente em espaço expositivo, em processo. Numa conversa informal que tivemos, o artista educador referiu que todas as escolas deveriam ter, pelo menos, um espaço destinado a este tipo de projetos.

De acordo com o contexto desta investigação, a proposta de trabalho do artista fundamentou-se na partilha da sua prática artística, o que acabou também por se refletir numa extensão do trabalho que desenvolve enquanto mediador, curador e educador. Este aspeto influenciou decisivamente a implementação do trabalho de campo, tornando evidente a relevância que têm as características inerentes ao trabalho desenvolvido por cada artista, para a implementação de projetos colaborativos em contexto escolar, sendo fundamental considerar este fator tanto na conceção, como na concretização desses mesmos projetos. (Lima, 2000) A continuidade do trabalho de campo relativamente à última sessão, fez-se a partir de uma sugestão do próprio artista educador, que foi assumida pelo grupo de investigação como um desafio à interferência no processo de aprendizagem escolarizado. O grupo tomou assim a decisão de se envolver ativamente, naquilo que acabou por se transformar numa forma de contaminação, entre a diversidade de contextos em que a aprendizagem ocorre. Proposto para se ir construindo e transformando ao longo do tempo de implementação do trabalho de campo, o espaço funcionou enquanto laboratório de aprendizagens que se procurou distanciado de um formato pedagógico pré-definido.

Na generalidade das escolas, as salas e os espaços disponíveis são sempre partilhados entre disciplinas, aulas ou projetos e, por vezes, não chegam para o desenvolvimento das próprias atividades letivas, tornando-se a exclusividade da sua utilização, numa condição difícil de se concretizar. O facto da implementação do trabalho de campo ter acontecido precisamente no período de finalização das obras de requalificação da escola, pela consequente transição dos antigos para os novos espaços, levou a que uma das propostas feitas pela direção do agrupamento, fosse a de ocupar um dos contentores ainda montados no terreno da escola. No entanto, o contentor poderia ser desmontado entre as sessões, o que obrigaria a interromper ou concluir o trabalho de campo, apenas devido a razões de ordem logística.

Foi numa atitude de persistência, que se conseguiu chegar a uma solução proposta pela direção da escola, que acabou por ceder o único espaço que tinha disponível para ser utilizado por um tempo prolongado, nas condições possíveis para o desenvolvimento do trabalho. Com uma porta interior que dava acesso a uma das novas salas de aula, este espaço estava destinado apenas a arrumação e/ou apoio, podendo ser usado, também, como anexo ou prolongamento dessa mesma sala. Havendo a necessidade desta ser ocupada por aulas teóricas, em simultâneo com o desenvolvimento das sessões, a direção



optou por manter a porta trancada durante a ocupação que fizemos daquele espaço. (imagens 120 e 121) Para que se pudesse desenvolver um trabalho com uma dinâmica de oficina/atelier, em simultâneo por vinte e oito pessoas, o espaço levantava uma série de problemas, relacionados não só com a sua dimensão, como também com a falta de condições necessárias à realização do trabalho, nomeadamente pela falta de água.



**imagens 120 e 121** A porta que separa a sala de aula do espaço de apoio/arrumação

Habituação a trabalhar noutras condições, tanto no Museu de Arte Contemporânea de Serralves, como noutros espaços expositivos, o próprio artista educador apontou a área disponibilizada, como sendo um obstáculo significativo para o desenvolvimento do trabalho, demonstrando, na primeira vez que lá entrou, preocupação e desconforto relativamente às condições em que iríamos trabalhar. Pelo facto de pertencer a um dos novos edifícios da escola, foi possível lá colocar apenas o equipamento e o material que o artista educador indicou com sendo necessários, e que incluía algumas mesas destinadas a funcionar, tanto como base de apoio para a construção da maquete de uma cidade, como base de apoio à colocação e utilização dos diversos materiais. O espaço tinha janelas amplas, cujos parapeitos, devidamente protegidos, acabaram por ser transformados também em balcões para colocação de tintas.

O espaço ficou requisitado durante dois meses, até final de dezembro, momento em que estava previsto terminar o trabalho de campo. Com todas as alterações que foram acontecendo, esse limite acabou por ter de ser negociado com a direção do agrupamento, de forma a que se pudesse prolongar o mais possível ao longo do ano letivo. Foi possível

assim, ocupar o espaço durante mais quatro meses, de forma a que o trabalho ficasse aberto à comunidade durante os Dias do Agrupamento. A exposição encerrou logo depois, desocupando-se o espaço no final do mês de Abril.

Pelo facto de não haver nem água, nem bancada para lavar os materiais, os alunos e alunas tinham de sair e entrar regularmente, para poderem ir lavar as coisas à casa de banho mais próxima, que ficava situada ao fundo do corredor. (imagem 122) Com a necessária organização, a turma ia distribuindo as tarefas, tendo o cuidado de, no final das sessões, não só deixar o espaço preparado para a sessão seguinte, como também deixar a casa de banho limpa e arrumada. O apoio que os(as) assistentes operacionais deram ao projeto, foi um dos fatores relevantes para que estes momentos se processassem com a agilidade possível.



**imagem 122** Grupo de investigação lava os materiais no final da sessão na casa de banho

Apesar de nos termos tentado organizar de forma a não perturbar as aulas que decorriam na sala separada apenas pela porta interior, tínhamos a noção de que era impossível conseguir fazê-lo durante todo o tempo. Confirmei, já depois de terminado o trabalho de campo, numa conversa que tive com uma das colegas que dava aulas na sala contígua em simultâneo com as sessões, que se ouvia muito do que acontecia do outro lado da porta, onde o grupo de investigação tentava gerir e desenvolver o trabalho. Por considerar essencial que estes projetos colaborativos pudessem acontecer na escola, essa colega teve o cuidado de nunca fazer referência a esta situação, evitando, assim, interferir ou alterar o ambiente em que estávamos a trabalhar.

### *FORÇAS DE (A)TRAÇÃO \_ para uma construção das outras aprendizagens*

O espaço onde o trabalho de campo se iria desenvolver preparou-se durante a semana que separou as duas primeiras sessões. Depois de colocadas as mesas e alguns dos materiais necessários, o local ficou, dentro das limitações que se apresentaram, pronto para ser utilizado. O artista educador viu-o pela primeira vez logo no início da aula em que decorreu a segunda sessão, mostrando-se apreensivo por achar a área demasiado pequena e também por ter verificado que não tinha as condições adequadas para realização de determinadas tarefas. A sala, com poucas mesas no centro, colocadas propositadamente para o efeito, apresentou-se, de facto, reduzida perante a quantidade de alunos e alunas que, em pé, procuravam forma de se posicionar no espaço. Esclareci nesse momento que, para termos um lugar exclusivo para o projeto, a única solução tinha sido usar aquela sala, já que todas as salas da escola tinham aulas a decorrer durante a semana, e que a alternativa seria ocupar um contentor que poderia ser desmontado a qualquer momento. Esclareci igualmente, que únicas mesas disponíveis também eram aquelas e que estavam um pouco danificadas porque tinham vindo da escola antiga.

Os alunos, sentaram-se no chão para poderem ouvir as instruções sobre aquilo que iriam fazer. O artista ia propor a elaboração de um projeto bidimensional, que não foi possível concretizar naquele dia, devido à falta de condições. Sendo assim, o trabalho iniciou com a construção de pequenas maquetes, que seriam os edifícios e casas de uma cidade que iria crescer naquele espaço. Distribuíram-se bases de cartão para cada edifício e o grupo foi trabalhando em pé ou sentado no chão. Houve a necessidade de ir buscar tintas e outros materiais, com alguns alunos e alunas, à sala de educação tecnológica, assim como alguns papeis para proteger as mesas.

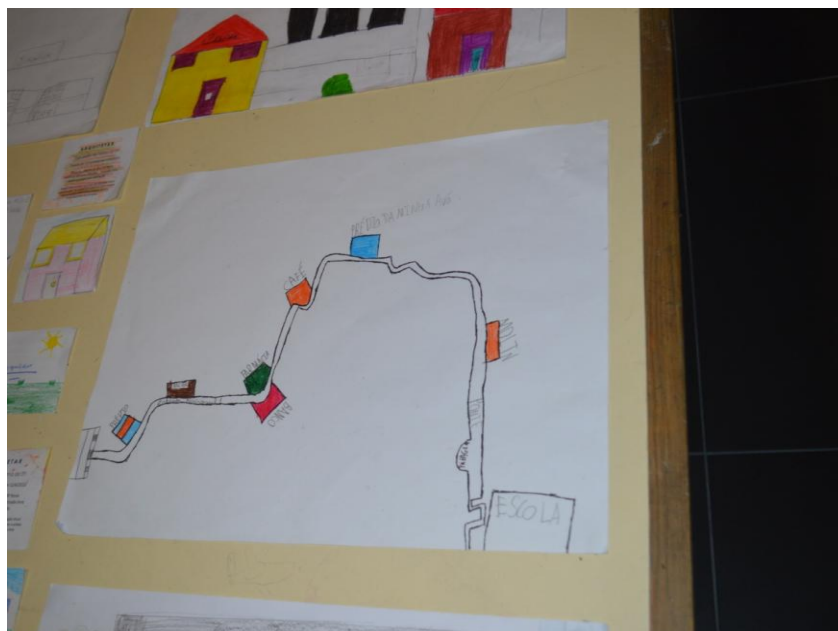
Não foi possível filmar a aula na íntegra para registo de dados, porque o meu apoio foi várias vezes necessário, tanto para a realização dos trabalhos, como para a organização dos materiais e do espaço. Senti, por isso mesmo, a necessidade de partilhar os registos tanto fotográfico como videográfico a partir desse momento. Um dos alunos ofereceu-se para filmar, tendo ficado estabelecido que este registo se faria a partir daí, de forma voluntária e partilhada, possibilitando selecionar os diferentes momentos de acordo com o que cada um entendesse ser mais importante registar. Todos encontraram assim, um

papel ativo no processo de registo dados, construindo-se um discurso coletivo no qual cada um poderia expor a sua perspetiva, de acordo com a sua subjetividade. Desenvolveram-se desta forma aprendizagens diversificadas, nomeadamente relacionadas com a autonomia e com a iniciativa. O tripé também se montou a um canto da sala, para ser utilizado quando fosse possível, de acordo com a dinâmica de trabalho desenvolvida em cada momento mas, pelo facto de o espaço ser tão reduzido, foi necessário retirá-lo diversas vezes.

Depois de arrumarmos a sala e fazermos o ponto da situação de forma a preparar a sessão seguinte, o artista educador propôs que o trabalho bidimensional, que acabou por não se fazer naquele dia por falta de condições, se realizasse na sala de educação visual ou na sala de educação tecnológica, numa aula em que os alunos tivessem apenas comigo. Para a realização deste trabalho, o grupo foi pensando no percurso diário desde a sua casa até escola, procurando imaginar coisas que gostassem de encontrar pelo caminho, mas que não estavam lá. Estes mapas imaginários a partir do seu percurso diário casa/escola, desenharam-se na aula de educação visual e serviram como introdução à exposição no espaço que antecedia a maquete da cidade. (imagens 123 e 124)



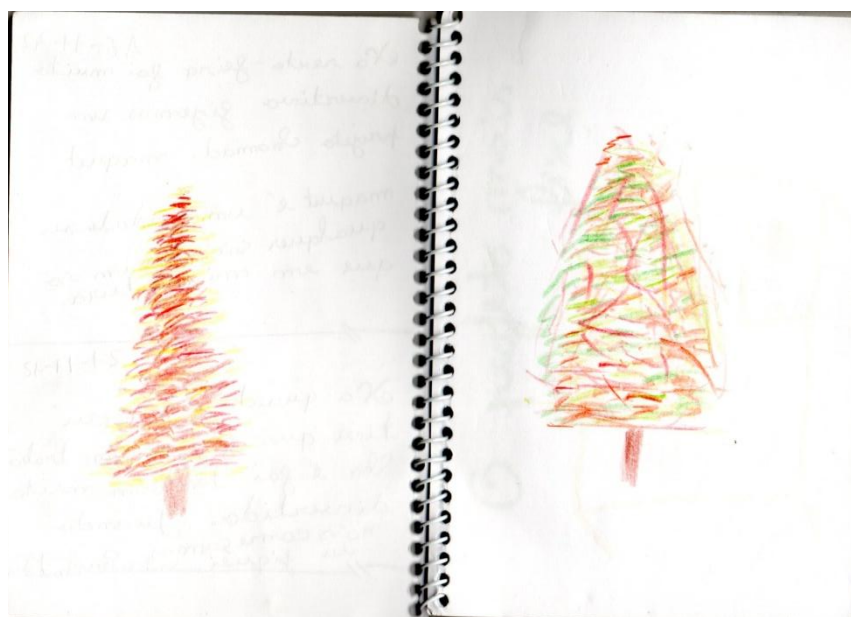
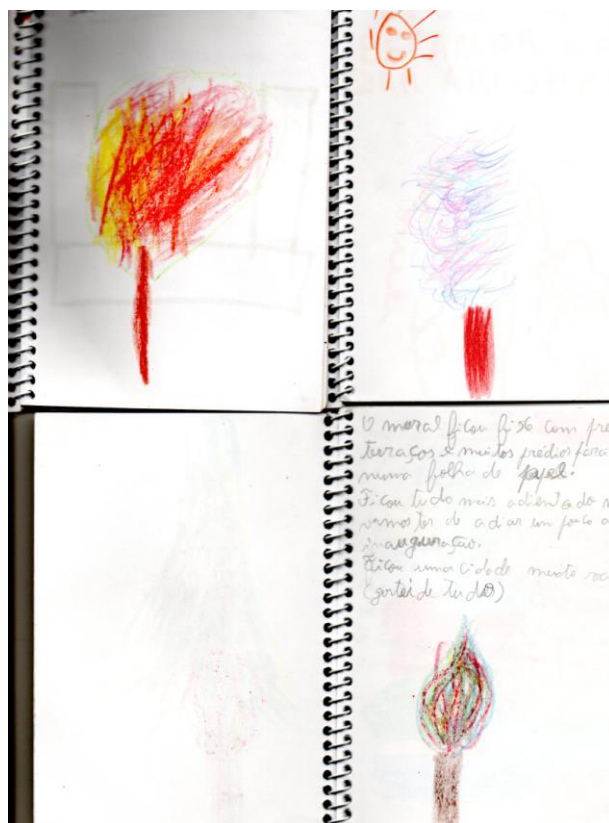
**imagem 123** Mapas imaginários do percurso casa-escola



**imagem 124** Mapas imaginários do percurso casa-escola

Verificou-se que todas as semanas, antes das sessões iniciarem, vários alunos e alunas se dirigiam sempre à sala dos(as) professores(as) para receberem o artista educador, de modo a poderem acompanhá-lo ao espaço atelier. A necessidade de partilhar o aparelho de registo vídeo manteve-se no decorrer das várias sessões, apesar de, por vezes terem surgido alguns conflitos pelo facto de alguns elementos da turma quererem fazer os registos em simultâneo, tendo-se, por isso mesmo, definindo um escalonamento para o efeito. Também foram entregues a todos os elementos do grupo, nomeadamente ao artista educador, pequenos diários em branco, para que pudessem fazer os registos que entendessem sobre o trabalho de campo. Na sessão seguinte, alguns membros do grupo levaram o diário com algumas páginas já preenchidas. O artista educador mostrou o dele com alguns desenhos de árvores que tinha feito explicando a técnica que utilizou para os fazer. A primeira reação do grupo foi semelhante ao que se tinha verificado quando o artista educador sentiu a necessidade de fazer a referência ao desenho das letras do alfabeto, de forma a produzir um discurso que afastasse a aprendizagem das narrativas em que se constroem as ideias de genialidade. Na possibilidade de experimentarem a mesma técnica, desenvolveram o seu próprio trabalho, escolhendo fazê-lo em casa, no diário. (imagens 125 e 126) Esta mesma técnica foi escolhida para a construção de uma área verde na cidade, usando a localização de uma parede específica, sugerida para o efeito pelas artistas educadoras e coordenadoras da Casa da Imagem, numa das visitas que fizeram à exposição. (imagens 127 à 129) Iniciou-se assim, um desmoronamento do cenário de endeusamento do artista, apenas pelo facto do grupo ter constatado

que conseguia produzir um trabalho que se apresentava aparentemente acessível apenas a uma 'genialidade inata'.



**imagens** 125 e 126 Registos nos diários que os alunos e alunas fizeram em casa





**imagens 127 à 129** Trabalho realizado a partir da técnica demonstrada pelo artista educador

Na terceira sessão houve a necessidade de se colocar uma proteção no parapeito das janelas, utilizando papel de cenário, para que este servisse de apoio para a colocação de tintas, que iriam começar a ser utilizadas nesse mesmo dia. Enquanto um grupo de alunos(as), juntamente comigo, revestia esse espaço, os restantes ajudavam o artista educador a misturar e a trazer as tintas. O grupo ficou entusiasmado e curioso ao observar as misturas que faziam as diversas cores. Foi nessa sessão que se iniciaram as pinturas das maquetes. O artista educador pediu para que, no início da sessão seguinte, metade das paredes estivessem já cobertas pelo papel de cenário, de forma a que se pudesse pintar a continuidade da cidade, já que apenas a metade inferior poderia ser revestida sem o risco da parede ser danificada. Nesta terceira sessão foi necessário nomear três responsáveis pelas limpezas e lavagens de material da casa de banho. O registo de imagens ficou, como habitualmente, entregue aos alunos e alunas que se mostraram interessados em filmar. Foi necessário sair diversas vezes do espaço para orientar as lavagens na casa de banho e ir buscar materiais à sala de educação visual. Ficou definido que aquele espaço atelier seria simultaneamente espaço expositivo, com inauguração marcada para a sexta e última sessão. O artista educador sugeriu que se fizessem cartazes, flyers e convites para divulgação do evento, numa das aulas que o grupo teria comigo, na sala de educação visual ou de educação tecnológica. (imagem 130)



**imagem 130** alunas trabalham na divulgação da inauguração durante a aula de educação visual



Na quarta sessão, já com uma parte da parede revestida a papel de cenário (revestimento feito com a colaboração de três alunas de uma outra turma que, no intervalo das aulas se ofereceram para ajudar) alguns alunos e alunas iniciaram a tarefa de pintar a continuação da cidade. O artista educador exemplificou possibilidades para trabalhar aquele espaço bidimensional, desenhando alguns edifícios e árvores. Os alunos responsáveis por pintar a zona da parede iniciaram então os trabalhos. O grupo responsável pelas lavagens e limpezas da casa da banho continuou a gerir esta tarefa.

Na quinta sessão, a última antes de a exposição inaugurar, terminaram as pinturas. Foi sendo evidente uma maior agilidade nos movimentos, sentindo-se que uma apropriação do espaço tinha sido feita ao longo do tempo, pela sua utilização continuada. Aquele lugar tornara-se um pouco 'maior'. A circulação começou a fazer-se, gradualmente, de uma forma mais rápida. Com o decorrer das sessões foram surgindo pequenos conflitos, tanto na divisão das tarefas e na partilha das diferentes áreas em que o trabalho estava a ser desenvolvido, como na gestão do registo de imagens. Um grupo de alunos ajudou a colocar os projetos do caminho casa/escola, nas paredes do espaço onde se encontrava a mesa de apoio com os materiais, situada na entrada da exposição. Depois de pintados os edifícios, passou-se à arrumação do espaço, que deveria ficar livre de materiais e ferramentas. Os cartazes e convites ainda não estavam concluídos, pelo que foi distribuída a tarefa de os terminar em casa, pelos alunos e alunas que se ofereceram para o fazer.

A divulgação da inauguração fez-se na sexta sessão por um grupo que ficou encarregue dessa tarefa durante o primeiro tempo e intervalo da manhã. Um outro grupo terminou de organizar a mesa que estava situada na entrada da exposição com os trabalhos bidimensionais. As restantes alunas e alunos ajudaram a preparar a área em que estava a ser construída a maquete da cidade. O artista educador deu as últimas indicações para a inauguração, informando que não iria poder estar presente nesse momento de abertura do trabalho, por ter de se ausentar no final dessa sessão, devido a um compromisso que tinha acabado de ser marcado pelo Serviço Educativo da Fundação de Serralves. À reflexão conjunta sobre todo o trabalho desenvolvido juntou-se o momento de despedida, até que acontecesse o reencontro previsto para daí a três meses, na Fundação de Serralves. O artista educador saiu no final da sessão e o grupo dividiu-se em duas partes, ficando a primeira metade responsável pela mediação dos primeiros dez minutos de inauguração, e a outra pelos restantes dez minutos, no intervalo maior do turno da manhã. Saiu a metade da turma responsável pelo segundo

turno e abrimos a porta. Tinha-se formado uma fila para entrar. O grupo organizou-se numa média de três a quatro visitantes por aluna ou aluno, que mediou as visitas expondo pormenorizadamente o projeto. Tudo se passou durante os vinte minutos de intervalo, geridos com um grande envolvimento dos grupos mediadores, perante a curiosidade e o interesse de quem visitou a exposição. Nomeadamente várias alunas e alunos, professoras e professores manifestaram vontade de participar.

No final da inauguração, o grupo voltou a perguntar quando é que as famílias poderiam ir ver a exposição, visto já estarmos na última semana do primeiro período, antes das férias de natal. Ao longo das sessões, normalmente no final de cada sessão, o grupo de investigação ia tirando fotografias ao desenvolvimento do trabalho com os respetivos telemóveis, para poder mostrar às famílias, que iam acompanhando o processo e pedindo para visitar a exposição. Como já anteriormente foi referido, por decisão da direção da escola, esta abertura à comunidade acabou por se fazer apenas nos Dias do Agrupamento, apesar de um primeiro contacto com o projeto ter acontecido para alguns dos pais, na visita à Casa da Imagem, dois dias depois da inauguração da exposição na escola e posteriormente no desenvolvimento do Projeto com Escolas da Fundação de Serralves.

Regressámos ao espaço da exposição no início do segundo período, passadas três semanas da inauguração. O grupo organizou um horário semanal com visitas mediadas por turnos, que iriam ser feitas durante algumas aulas de educação visual e de educação tecnológica. No entanto, acabámos por regressar também noutras ocasiões, em alguns momentos em que não estava previsto fazê-lo, devido a vários pedidos, tanto do grupo de investigação, como de vários outros membros integrantes da comunidade educativa. Com o propósito de vivenciar o espaço, o grupo regressava todas as semanas, fazendo projetos, desenhando e colocando na cidade os trabalhos que construía em casa, com a ajuda das famílias. Associavam frequentemente a exposição ao seu quotidiano. Nas aulas de educação tecnológica, por exemplo, quando se falou sobre energia, o grupo imediatamente pensou como poderia integrar o tema nos objetos que iria construir para a cidade, como postes elétricos nas ruas ou painéis solares nas casas. O mesmo se passou com muitas das aprendizagens que se foram construindo ao longo do processo.

Nas outras aulas, os professores(as) aproveitaram a exposição para desenvolverem determinados temas. A exposição funcionou como base de apoio para atividades relacionadas com diversas disciplinas.

Na disciplina de educação musical, o professor aproveitou para explorar os sons da cidade, descobrindo sons improváveis produzidos com uma flauta de bisel. Na disciplina de português a professora aproveitou para trabalhar as histórias e as narrativas que se podem construir a partir de uma cidade. Na disciplina de matemática trabalharam-se os sólidos geométricos e na disciplina de ciências naturais, pensou-se na importância dos espaços verdes na construção das cidades. Estas associações fizeram-se, assim, com as diferentes turmas que visitaram a exposição, tendo participado ativamente no trabalho, aquelas que se mostraram interessadas em fazê-lo. Foi numa destas visitas que uma turma propôs a construção de mais espaços verdes, ficando decidida a partir daí a colocação de mais árvores e plantas agrupadas em diversas áreas da cidade.

Uma das visitas feitas por professores(as) e alunos(as) coincidiu com a visita que as coordenadoras da Casa da Imagem fizeram também à exposição. As coordenadoras, para além de terem comentado a dinâmica e o interesse que verificaram existir à volta da exposição e do projeto, destacaram a referência que ouviram uma professora fazer ao livro *A Flor Maior do Mundo*, de José Saramago, quando a mesma se deparou com uma flor gigante, que uma aluna tinha feito em casa e colocado no centro da cidade. (imagem 131) As coordenadoras referiram esse tipo de associação como um aspeto interessante a explorar a partir da exposição. O grupo de investigação comentou mais tarde, que as coordenadoras tinham dito que gostariam também, elas próprias, de terem feito uma visita às escuras a esta exposição na escola, à luz da lanterna dos telemóveis, tal como o grupo tinha feito, no primeiro andar do edifício da Casa da Imagem.



**imagem 131** Flor gigante no centro da cidade

Quando o espaço da exposição estava com a porta aberta, mesmo que fosse momentaneamente para a colocação de algum trabalho, os alunos(as), assistentes operacionais, professores(as) que passavam, pediam frequentemente para entrar e conhecer o trabalho ou acompanhar a sua evolução. O grupo mediava sempre a visita, esclarecendo que aquele era um trabalho em processo, pelo que convidava quem o visitasse a intervir e a participar na sua construção. Foi possível observar, ao longo de todo este tempo, a forma como os alunos(as) se iam relacionando com as linguagens às quais não tinham tido acesso antes da implementação do trabalho de campo, pela proximidade que demonstraram ter com as dinâmicas do espaço expositivo e pela mediação que fizeram do seu próprio trabalho, orientado a partir do diálogo e da partilha. Este aspeto, que também se destacou nas visitas à Casa da Imagem e à Fundação de Serralves, era perceptível pela interação com que dinamizavam as conversas, o que lhes permitia aceder a uma multiplicidade de significados e relações que estabeleceram entre os diversos contextos vividos no trabalho de campo. Esta exposição na escola, representava o seu próprio envolvimento nestes contextos artísticos, sobre os quais aprenderam a elaborar um discurso próprio, a partir da experimentação.

### *PRIVILÉGIOS \_ na diversificação dos discursos*

O ambiente singular em que se desenvolveu este trabalho, considerando as rotinas instaladas, chamou a atenção da comunidade escolar, provocando reações nos alunos(as) das outras turmas que, por vezes, comentavam com os(as) colegas do grupo de investigação, comigo e com outros(as) professores(as), que também gostariam de ter desenvolvido um projeto semelhante, questionando porque é que não tinham tido a oportunidade para o fazer. Apesar da exposição em processo, a partir de certo momento, ter sido aberta à participação da comunidade escolar, a sua conceção e dinamização fez-se por uma turma em particular, o que acabou por destacar a sua ação numa relação de privilégio, que se processou na experimentação de uma linguagem habitualmente distante dos(as) alunos(as) pertencentes a este contexto específico. Numa reflexão autocrítica, questiono-me pelo facto de ter reproduzido, no microcosmos da escola, uma representação da sociedade. Confronto-me aqui com todas as questões que tenho vindo a levantar, constatando que este espaço acabou por se constituir, num primeiro momento, enquanto lugar privilegiado, revelando o ponto preciso em que a ação se reverteu contra si mesma,

no sentido da repetição instituída dos discursos para os quais nós próprios nos auto programamos de uma forma (in)consciente. Naquele espaço expositivo estava representado o museu e a linguagem em que se reproduz a distinção cultural, enquanto lugar envolvido em dinâmicas relativamente às quais começou por ter acesso apenas um grupo restrito de pessoas. Acabou, no entanto, depois de determinado momento, por aceder a esse mesmo espaço toda a comunidade educativa, tornando-se o trabalho de campo num acontecimento provocativo, essencialmente pela exposição a que ficou sujeito. Interferindo na estagnação em que se gere a escola, levou a um questionamento coletivo que se confrontou com a eventualidade de as aprendizagens se poderem (sempre) construir de outra maneira.

"Hoje, mais do que nunca, são múltiplas e diversas as formas de entender as práticas artísticas, e os artistas assumem essa atividade com vinculações ao "mercado" e integração no "campo da arte" de modos muito distintos, de formas positivas e submissas ou críticas e irreverentes.

A separação da arte dos caminhos de sua instrumentalização, positiva ou crítica, face ao "poderes hegemónicos" e a naturalização da arte pela arte, move-a para um espaço isolado, distinto do comum, separando para dentro de si as instâncias de sua legitimação, não conferindo possibilidades de serem questionados socialmente os regimes de verdade com que se autolegitimam." (Paiva, 2017:173,174)

Evitando dar eco às narrativas do génio que uma única assinatura de autor poderia aqui gerar, foi trabalhado o atelier enquanto espaço aberto, transferindo-se a sua dinâmica para a esfera pública. Desafiando à intervenção, a interação que se construiu com a comunidade escolar e com a família perdeu-se do facto de, na origem da ação, ter estado a partilha da prática artística por um autor específico. O facto de se poder destacar a singularidade do seu trabalho relativamente à essência do trabalho coletivo, acabou por se dissipar na construção dessa mesma partilha, que refletiu a individualidade de todos os participantes. Foi fundamental, por isso mesmo, a ausência do artista educador ter acontecido, por sugestão dele próprio, ao longo de todo o processo de abertura do trabalho à comunidade. Ausentando-se mesmo antes do 'espetáculo' começar, acabou por se fazer representar essencialmente por um trabalho de 'bastidores'. Não estando inicialmente previsto, esse momento acabou por se concretizar na proposta feita, pelo próprio artista educador, para que um trabalho de continuidade pudesse ser desenvolvido a partir de

uma exposição em processo, aberta à participação da comunidade. Decidiu-se, assim, fazer a inauguração do espaço expositivo logo após o final da última sessão. Para que este momento se processasse aberto e acessível a todos aqueles que estivessem interessados em conhecer o trabalho exposto, chegou-se à conclusão que seria melhor fazer a inauguração no intervalo de vinte minutos que se seguia imediatamente à última sessão. Houve, assim, a necessidade de ultrapassar o tempo estabelecido, previsto acontecer apenas dentro do tempo da aula de educação visual.

Esse momento, para o qual todos tínhamos trabalhado ao longo das seis semanas em que as sessões decorreram, acabou por se fazer representar pela transição inesperada que se processou entre a presença efetiva do museu na escola e a sua ausência. Tendo demonstrado disponibilidade, anteriormente, para prolongar a sua presença durante os vinte minutos de intervalo em que a inauguração iria decorrer previa-se que o artista educador pudesse estar presente nesse momento de transformação do trabalho. Foi, por isso mesmo, evidente o sentimento de desilusão que se instalou quando se soube que a inauguração se faria sem a sua presença, e que a despedida, contrariamente às expectativas criadas, teria de ser antecipada pelo facto de, no próprio dia da inauguração da exposição, o artista educador ter um compromisso de trabalho para o qual teria de sair momentos antes da abertura da inauguração. A noção que todos tínhamos de que aquela seria a conclusão das sessões na escola, criou um certo ambiente de nostalgia, apesar da euforia também se fazer sentir, pela continuidade do próprio trabalho, pela sua exposição e consequente transformação a que seria sujeito. O grupo teria agora de esperar três meses para voltar a ver o artista educador, desta vez na Fundação de Serralves, visitando o espaço museológico essencialmente como sendo o seu local de trabalho. Proporcionar-se-ia ao grupo de investigação, desta forma, a oportunidade para se poder relacionar com a própria instituição museológica a partir de dentro, numa relação de familiaridade relativamente ao seu discurso.

O impacto que causou esta ausência no momento em que iria decorrer a inauguração provocou uma conversa que se incluiu no tempo de reflexão já previsto fazer-se nesse dia pelo grupo de investigação. A intensa azáfama vivida nessa sessão, para que tudo pudesse ficar pronto a tempo da abertura de portas, contribuiu para aumentar a ansiedade e o nervosismo que se fez sentir. Foi apenas no momento em que parámos para refletir, que se atenuaram receios relacionados com o facto de se ter de dinamizar a abertura da exposição sem o

apoio presencial do artista educador. Como o próprio grupo fez questão de sublinhar, a forma de se sentirem inicialmente menos inseguros em relação à situação, foi o facto de saberem que teriam o 'apoio' da minha presença. No entanto, perante as circunstâncias, o artista educador fez questão de referir que, depois da imersão que tínhamos feito juntos ao longo de todo o processo, todos estavam preparados para enfrentar autonomamente, não só para o momento da inauguração, como todos os outros momentos que se lhe seguiriam.

Focando-se o discurso essencialmente numa valorização dessa mesma autonomia fez-se referência ao facto do trabalho estar a ser relevante pela própria relação que todos estavam a construir com as aprendizagens. Apesar de se ter delegado exclusivamente na minha figura a responsabilidade de os acompanhar a partir desse momento, aproveitando as circunstâncias, tomei a decisão de me manter ausente, na minha presença. Fiz, por isso mesmo, da necessidade do registo vídeo da inauguração, o formato para uma camuflagem que me permitiu não interferir diretamente na ação. Assumi, nessa atitude, o ponto em que a relação de poder instalada entre professor(a) e aluno(a) se diluiu, desvaneceu e relativizou ao longo de todo o processo. Os(as) alunos(as) acabaram por dinamizar autonomamente o evento, tendo eu recuado perante a minha própria posição de poder no grupo, atitude que foi permanecendo no trabalho que se seguiu daí em diante.

Na pequena área que antecipava a maquete da cidade, situava-se um espaço onde se expôs o primeiro exercício que o artista educador propôs fazer, e que foi o de os alunos desenharem um mapa do caminho da sua casa para a escola, com tudo o que desejariam que existisse mas não estava lá, iniciando-se a visita nessa pequena área (que antecedia o acesso ao espaço onde a maquete estava a ser construída). A maquete da cidade, antecipadamente exposta pelo frequente espreitar à janela que foi acontecendo ao longo das seis semanas em que decorreram as sessões, revelava a dinâmica vivida no espaço. Alguns alunos e alunas voluntariavam-se para ajudar no que fosse preciso ou pediam para participar e, ainda antes do dia da inauguração da exposição, esta colaboração foi de facto acontecendo, nomeadamente na preparação de materiais ou na colocação do papel de cenário. No dia da inauguração, os visitantes organizaram-se numa fila que se formou à porta e que só dispersou quando terminou o intervalo. Entravam três ou quatro grupos de cerca de cinco visitantes de cada vez, entre alunos(as), funcionários(as) e professores(as). Os(as) visitantes eram acompanhados(as) por uma aluna ou um aluno

do grupo de investigação, que se encarregava de conversar sobre a exposição e sobre o conceito em que se estava a desenvolver todo trabalho. Esta autogestão permaneceu nos quatro meses que se seguiram, nomeadamente pela organização das visitas à comunidade, que se foram fazendo dentro e fora do horário letivo, entre os meses de dezembro e de abril, quando, logo depois dos Dias do Agrupamento, encerrou a exposição. Também se realizaram diversos atos performativos do grupo de investigação no espaço escolar.

Para além dos turnos, organizados pelo próprio grupo, que se fizeram durante o tempo das aulas de educação visual e de educação tecnológica de forma a conseguirem acompanhar diversas turmas nas visitas, também os(as) alunos(as) se foram organizando entre eles, fora do tempo letivo de forma a poderem interagir com o espaço, tanto individual, como coletivamente. Por vezes pediam à assistente operacional do bloco onde estava localizado o espaço expositivo que abrisse a porta para que pudessem acrescentar mais algum trabalho ou para mostrarem o espaço a colegas de outras turmas, convidando-os a intervir no processo. Pediram-me, inclusive, por diversas vezes que os(as) acompanhasse durante o seu e o meu tempo livre, para que apenas pudessem ficar a usufruir do lugar, sentados no chão ou no banco, à volta da maquete a observar, a conversar, a desenhar ou a ouvir música. Aquele espaço era um lugar onde se podiam rever, revisitar, pela intervenção que nele estavam a ter e pelo envolvimento com que o estavam a fazer. Aquele local representava a possibilidade de se ativarem enquanto dinamizadores da sua própria aprendizagem, envolvendo-se numa dinâmica orientada por uma autonomia afastada desta relação de dependência que se pretende disseminar na dicotomia professor(a)-aluno(a). Nesta dinâmica que assumiram perante a sua própria aprendizagem, foram-se distanciando da formatação que se encerra nesta relação de poder, tendo sido aquele espaço vivido enquanto lugar com o qual se iam movimentando orientados pelas suas próprias atitudes ficando, desta forma, mais próximos de uma consciencialização de que nessas mesmas atitudes está velada a normalização de um arquivo individual e coletivo. Desenvolveram-se, assim, circunstâncias em que a autonomia se destacou na construção das aprendizagens, numa exploração da gestão de outros espaços e de outros tempos construídos fora de uma homogeneização escolarizada.

Procurando viver frequentemente aquele lugar, por iniciativa própria, assumiram-no enquanto espaço de partilha, com o qual mantiveram simultaneamente uma relação de pertença e de identidade, tanto dentro, como fora do horário escolar. Foram as práticas que se



desenvolveram posteriormente às sessões na escola, já sem a presença do artista educador, que se fundiram numa exteriorização do projeto, expressa num trabalho coletivo. Para expor e trabalhar questões de autoria partilhada, disseminada, descentralizada, todas essas práticas se construíram refletindo a subjetividade de cada um. O facto de diversas alunas e alunos que não pertenciam ao grupo de investigação, terem decidido intervir na construção e na montagem da exposição, nomeadamente fazendo trabalhos fora do contexto escolar, com a colaboração das respetivas famílias, foi evidência disso mesmo. O trabalho exposto, sendo a representação de uma cidade em construção, projetava a simulação de uma realidade conhecida, na qual as alunas e os alunos se podiam facilmente rever, impulsionando desta forma a possibilidade de intervir. Exemplo disso mesmo foi o trabalho realizado por uma aluna que, decidindo agir perante as circunstâncias, demonstrou que a construção da aprendizagem, se se fizer assumindo o seu carácter imprevisível, pode, efetivamente, refletir a construção das subjetividades. Esta foi talvez a consequência mais significativa, inerente a este contexto de aprendizagem não normalizado. Estando habituada a ter determinados cuidados específicos de saúde, a aluna reparou não haver, no trabalho exposto, qualquer meio de socorro a feridos ou doentes. Resolveu, por isso mesmo, desenvolver um projeto para a construção de um helicóptero de emergência médica, que concretizou com a ajuda da família e que colocou pendurado a sobrevoar a cidade de forma a representar a encenação de uma situação de salvamento. (imagens 132 e 133) No objeto que idealizou, projetou e construiu, estava implícita uma atitude reflexiva, crítica e interventiva que se fez representar pela sua própria vivência. Apresentou-se-lhe um espaço onde se conseguiu fazer ouvir com o apoio da família relativamente a uma situação na qual teve a oportunidade de agir. Decidiu assim, interferir na ausência daquilo que considerava ser essencial existir naquele espaço mas que, de facto, (ainda) não estava lá. Com o apoio ativo da própria família, encontrou aqui uma oportunidade para se fazer ouvir com e pelos outros. Confrontaram-se, aqui, determinados limites que mantêm a escola cativa da distância que se estabelece com a diversidade de espaços e de tempos em as aprendizagens se poderiam fazer e não fazem, nomeadamente entre a família e a escola, numa relação normalizadora que se impõe entre os agentes educativos, que se poderiam debater para uma desformatação dos contextos em que as aprendizagens ocorrem.



**imagens 132 e 133** Projeto para a construção de um helicóptero de salvamento e o helicóptero construído por uma aluna com a colaboração da respetiva família

Dinamizaram-se visitas ao longo de quatro meses, tendo a exposição continuado a construir-se a partir de um trabalho coletivo, com a participação de toda a comunidade escolar. Foi numa das muitas visitas que se fizeram sem a minha presença, que um professor que acompanhou uma turma numa das suas aulas comentou posteriormente comigo que, sendo também professor do grupo de investigação, tinha ficado realmente surpreendido com a atitude dos(as) alunos(as) que estavam a mediar a visita à turma que este estava a acompanhar. Segundo ele, os(as) alunos(as) revelaram um discurso de envolvimento, de responsabilização, de pertença e de partilha durante todo o tempo em que a visita ocorreu, que nunca tinha visto acontecer antes com esses mesmos alunos. A forma como foram agindo ao longo de todo o percurso feito no trabalho de campo, essencialmente nestes momentos de comunicação, partilha e exteriorização do seu trabalho, demonstrava a atitude de alguém que acabou de aprender as regras de um jogo, que parecia excessivamente complexo e que, sendo agora capaz de o jogar, tentava demonstrar aos outros que o poderiam jogar também. Os(as) alunos(as) aprenderam envolvidos pela própria experiência. Não pretendendo esta ser uma destabilização do status quo, assume-se, no entanto, enquanto uma forma de questionamento relativamente à sua própria 'construção', abrindo espaços que geralmente estão vedados à aprendizagem, tanto no exterior como no interior do contexto educativo escolar.

Considera-se enquanto fator fundamental para poder refletir sobre os lugares em que o território escolar se dissemina, o envolvimento continuado com o seu exterior a partir do seu próprio núcleo, minando a sua estrutura e transformando-a numa busca pelo distanciamento de uma educação normativa escolarizada, para uma relação com a aprendizagem mais próxima do tempo em que se insere. Esta revelou-se também uma oportunidade para que se experimentasse a transição que se processa entre a esfera do privado e do público, na qual se constrói o espaço ocupado pela arte no imaginário coletivo. Neste enquadramento, acabaram por se desenvolver aprendizagens relacionadas com a resiliência, com a autonomia, com a comunicação e com a cooperação, expandindo as relações que se descobriram poder existir entre os lugares e a diversidade de papéis que neles podemos desempenhar. Movimentamo-nos, neste contexto, na experimentação de uma desterritorialização de funções pré-estabelecidas. (Deleuze e Guattari).

## **PARTE VI**

### ***RESISTÊNCIA E RENDIÇÃO \_ considerações finais***

"(...) a grande questão não está apenas em promover forças e modos de resistência política, ética e cultural ao aparato globalizado que restringe o exercício de liberdade e subjuga e condiciona a construção das subjetividades, mas, simultaneamente, erradicar em nós próprios essas submissões."

(Paiva, 2017:171)

Parece-me pertinente considerar o facto de que, não só me tenho deparado no contexto de sala de aula ao longo dos anos com uma repetição de discursos do génio que envolvem a aura inexplicável da arte no discurso dos(as) alunos(as), como também numa extensão do meu próprio discurso, enquanto arte educadora. A minha formação em educação inibiu, de alguma maneira, o meu impulso pelo questionamento, que se foi acentuando com a prática pedagógica. Aprendi a domesticar a imprevisibilidade da aprendizagem, através da aceitação de conceitos que transformam os saberes em verdades absolutas, verdades estabelecidas, para que o conceito de ensino se possa continuar a destacar enquanto protagonista relativamente à própria aprendizagem, numa educação limitada por uma relação que aqui se estabelece de causa-efeito.

Fui-me mantendo, no entanto, inquieta na (im)possibilidade de poder confrontar mitos tão enraizados quanto os mitos que se constroem com a apropriação cultural, que define o lugar em que nos posicionamos na sociedade, ou antes, o lugar em que a sociedade nos posiciona, e que se acentua ao longo de todo o processo de escolarização. É o espaço institucional que valida a forma como toda esta dinâmica se processa. A articulação entre os discursos de inexplicabilidade que envolvem a aura artística validam-se pelas instituições culturais, especificamente no trabalho discursivo do museu.

Com um enquadramento institucional escolar definido, este trabalho assumiu-se enquanto plano de fuga. Inscrito num território agonístico que a educação artística pode assumir, definiu-se como interferência no enquadramento institucional escolar e no enquadramento institucional cultural e artístico, não só de uma perspetiva de

divulgação e validação da arte, no lugar ocupado pelo museu, mas também numa procura da sua humanização, a partir do envolvimento de um(a) artista interveniente no contexto.

O trabalho que desenvolvi na dissertação de mestrado tornou evidente, na minha prática educativa, que a presença de artistas disponíveis para partilharem a sua prática no espaço da escola poderia ser uma possibilidade para expor (ou não) as fragilidades do discurso que envolve a arte e a vulnerabilidade que as narrativas do génio transportam em si mesmas. Esta interferência surge diretamente a partir de contextos artísticos e culturais estranhos às vivências do quotidiano em que as alunas e os alunos vão construindo as suas aprendizagens relativamente a estas questões e que, por isso mesmo, se constroem no deslumbramento ou na indiferença. Regressei, assim, nesta tese de doutoramento à ideia que quis desenvolver na dissertação de mestrado e não tive a oportunidade. Pude, assim, implementar um trabalho colaborativo, articulado entre artistas e as instituições escolar e museológica. Compreendo, neste momento, que sempre procurei, neste contexto, a possibilidade de questionar e desconstruir esta relação que sedimenta a distinção cultural. A interferência estaria no cruzamento entre quem faz, quem valida e quem dissemina os discursos em que o conceito de arte se constrói.

### *INTERVIR PARA EVITAR INTERFERIR*

Pensei na possibilidade de trabalhar com o Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves, enquanto assistia, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a uma apresentação de um trabalho de investigação sobre a galeria Tate Modern, em Londres. A arte contemporânea, enquanto espaço de questionamento e confronto, apresentou-se-me, nesse momento, enquanto terreno facilitador para relativizar a minha prática pedagógica, sedimentada numa cultura desenvolvida no espaço da sala de aula ao qual, ingenuamente, vou tentando fugir sempre que saio com os(as) alunos(as) para o seu exterior, seja para observar ou desenhar o espaço envolvente, para experimentar o funcionamento de construções e objetos ou para fazer visitas de estudo. No entanto, a relação que mantenho com o meu papel de professora, é como aquela que mantenho com a minha própria sombra, que surge no cenário escolar simbólico que carrego no meu arquivo.

As manobras e as variantes nos ensaios dos meus [tornados também dos(as) alunos(as)] planos de fuga, vão-se substituindo, mas a base de repetição da encenação continua a ser uma constante: a minha representação de professora acompanhada pelos seus alunos(as), que já desempenham uma atitude incorporada de submissão ao poder que eu represento, numa reconstituição da sala de aula transferida para os diferentes espaços para onde nos deslocamos. Como pode essa essência relacional ser desmontada, desconstruída, questionada, transformada? Definitivamente não é necessário sair para fora do espaço físico da sala de aula. Esse trabalho pode ser feito no território simbólico que esta ocupa e que se transporta em mim e nos(as) alunos(as), fazendo-se representar nesta relação binária que já se define estabelecida entre nós.

Para evitar esta relação de interdependência que se processa já instalada, trabalhou-se a partir de uma interferência prolongada nesse espaço simbólico, por agentes externos que transferiram para o mesmo território de ação, a possibilidade de diluir esses papéis antagônicos, que se perpetuam como sendo dependentes dos processos explicativos em que o ensino se sustenta e, conseqüentemente, das mais diversas pedagogias que se lhe associam. Esta investigação-ação procurou dissociar-se da pedagogia enquanto carimbo que condiciona e valida os processos em que se pretende que a aprendizagem aconteça, como sendo depende do ensino. Este trabalho pretende assumir, assim, um discurso que expõe a pedagogia enquanto mito. Mesmo tendo a noção de que todo o envolvimento do trabalho de campo se pôde relacionar com diversas linguagens pedagógicas, a argumentação desenvolvida pretende antes assumir-se enquanto forma de elaborar ações concretas de fuga à dominação da pedagogia na educação. Foi precisamente numa tentativa de enquadrar determinados discursos (pedagógicos) ao longo do percurso, que fui percebendo que essa adequação estava longe de ser a minha preocupação, enquanto investigadora. Foi neste processo que a ação, mais do que ter tido efeito nos outros, teve um profundo efeito em mim própria enquanto educadora. Fui constatando, pelos percursos que fui traçando no meu mapa interior, que orientar-me por discursos pedagógicos para criar determinadas circunstâncias e observar as suas conseqüências no trabalho de campo, representava o oposto daquilo que eu procurava investigar. Consigo perceber agora que não iniciei este trabalho movida pela procura, mas pela fuga. A minha primeira abordagem foi a de sair do lugar onde me encontrava desmoronando-o, desconstruindo-o para poder procurar uma outra alternativa educativa, sem a preocupação de confirmar uma hipótese previamente definida, muito menos definitiva resultando, por isso

mesmo, experimental. Apesar de ir tentando construir, por diversas vezes, um cenário previsível para a confirmação de uma teoria, ou para uma busca por uma resposta a uma determinada questão previamente estabelecida, nunca o consegui realmente fazer. Foram diversas as inquietações que se foram expondo ao longo da escrita desta tese. Sendo este trabalho essencialmente pautado pela procura e não pela descoberta, tentar prever para onde a investigação-ação eventualmente me levaria não se revelou como sendo, definitivamente, o meu propósito. Estabelecer uma hipótese contrariaria toda a argumentação em que o discurso aqui se constrói.

Orientando-me num percurso experimental, lancei-me numa penumbra educativa para tentar construir um projeto em que as aprendizagens simplesmente acontecessem, evitando fronteiras estabelecidas pela relação que a educação tem de causa-efeito com a pedagogia. Não foi, de facto, a minha preocupação, desde a primeira sessão, relacionar o que se iria aprender com determinado conteúdo disciplinar, de determinada maneira, num determinado tempo. Desta forma, embarquei com os alunos(as) num envolvimento que se processou a partir da interferência construída fora do espaço simbólico da sala de aula.<sup>76</sup>

A minha experiência de quase duas décadas de partilha desse simbolismo com os meus pares pedagógicos, tornou-se para mim evidência que a presença de mais do que uma figura de poder no mesmo espaço pode ajudar a reduzir e diluir, eventualmente, a relação de controle de atuação desse mesmo poder, se procurarmos estar conscientes desse processo. Pode-se, no entanto, validar essa mesma relação, se os agentes que o detêm forem não um, mas dois professores numa sintonia de repetição. Esta é uma questão que se me foi apresentando curiosa e interessante ao longo do tempo, pela forma como alguns alunos e alunas iam tentando encontrar as falhas no sistema, questionando e confrontando indicações que pudessem ser contraditórias entre os(as) professores(as) responsáveis pela gestão da mesma aula. Feito sempre de uma forma experimental, era um jogo de descoberta e provocação de desvios, que se apresentava enquanto validação para uma atuação alternativa das aprendizagens, feita nas

---

<sup>76</sup> Conhecendo o essencial do trabalho da pessoa com quem iríamos trabalhar enquanto artista educador, a minha preocupação foi apenas que circunstâncias facilitadoras para a aprendizagens acontecessem, independentemente do trabalho que se iria desenvolver. Esta revelou-se numa possibilidade para experimentar percursos diferenciados, mesmo que para isso se enfrentassem os limites da normalização.

indicações dadas pelos detentores do 'saber' e do 'poder'. Esta é uma questão aqui considerada como sendo relevante na argumentação de que o poder se pode questionar e diluir, se não estiver concentrado apenas numa figura que o exerce e replica. Podem colocar-se as questões de diferentes formas e encontrar diferentes respostas para essas mesmas questões, se aprendermos a relativizar, numa aceitação da diversidade.

Ter agido enquanto par pedagógico durante quase duas décadas, significou, no entanto, criar um hábito pela procura de uma homogeneização educativa, numa sintonia das indicações que iam sendo dadas. Pensamos, neste contexto que, se não o fizermos, nos desautorizamos e confundimos os(as) alunos(as). Não nos apercebemos, no entanto, que poderemos estar a limitar o desenvolvimento de uma aprendizagem orientada para a coexistência e para a gestão da diversidade, possibilitando a validação de uma multiplicidade de respostas possíveis para o mesmo problema ou questão, adaptando-a à especificidade de cada contexto. A partir dessa relativização da sala de aula, a importância de cada um dos saberes pode construir-se mais numa base de partilha ativada do que de uma receção subjugada e inerte do saber.

É essencial considerar neste contexto que, mesmo que estejam dois ou mais professores(as) na sala de aula, a sua presença representa, inequivocamente, o paradigma da escolarização, pelo poder que exercem nesse mesmo espaço simbólico. A desconstrução deste lugar pode, no entanto, de acordo com as evidências deste trabalho, fazer-se a partir de fora, com outras práticas e formas de agir que se afastem da forma excessivamente escolarizada em que os(as) professores(as) se habituaram a atuar. Deve, no entanto, considerar-se uma inevitabilidade: a de que, não sendo estas outras práticas inseridas nos contextos educativos formais escolarizados foram, elas próprias também construídas no processo de escolarização dos agentes externos que as estão a ativar, de acordo com a sua subjetividade. Nesta sociedade ocidental 'civilizada' em que nos inscrevemos, todos passamos pela maquinaria escolar, direta ou indiretamente, mais ou menos tempo e das mais diversas formas, de acordo com a nossa trajetória de vida.



*A DINÂMICA PROFESSOR(A)-ALUNO(A)-ARTISTA ENQUANTO  
FORMATO EDUCATIVO PARA UMA AÇÃO (LÚDICA)  
ESTRATÉGICA NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO*

O tempo de implementação dos poucos projetos que integram artistas nas escolas em Portugal, tem acontecido essencialmente nos últimos anos, assente nas linguagens pedagógicas que dominam a educação escolarizada. Este é o território onde se movimenta este trabalho de investigação, apesar do confronto que procurou estabelecer com o paradigma educativo durante todo o seu processo de implementação e escrita. Exposto nas suas próprias fragilidades, assume-se enquanto exercício para um plano de fuga, provocado por um 'pensar a educação' a partir de práticas de investigação inscritas no próprio interior do sistema educativo. Questionando a supremacia do ensino relativamente à própria aprendizagem, enquanto relação manipulável na construção das subjetividades, este trabalho desenhou-se essencialmente num convite feito à interferência entre os diversos papéis desempenhados por todos os participantes no processo educativo.

A implementação dos poucos projetos que ousam acontecer no contexto nacional, quando integram a colaboração da escola com artistas mediadores e educadores e com instituições culturais de divulgação da arte contemporânea está condicionada, inevitavelmente, pelo paradigma educativo instalado pela escolarização. Propõe-se fazer referência neste contexto, para além do projeto aqui inscrito, em que se expõe toda esta problemática, ao projeto *10x10* e ao projeto *CREARTE*, o primeiro, promovido pelo Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência e direcionado para uma fase mais avançada na cristalização de um pensar escolarizado, o Ensino Secundário, e o segundo, direcionado para uma fase escolar significativamente anterior, o 1º Ciclo do Ensino Básico. Com um impacto significativo, estes trabalhos, concluídos em 2017, apresentaram resultados que deixam um amplo espaço para a reflexão e para o debate. O projeto *10x10*, com o seu início implementado num arco temporal paralelo a esta investigação-ação, isto é, o ano letivo de 2012/2013, termina em 2017, e fundamenta, resumidamente, a sua ação da seguinte forma:

"É no confronto entre as práticas criativas próprias do fazer artístico (em qualquer das suas disciplinas) e as práticas pedagógicas, tendencialmente sujeitas a formalismos, normas e impactos mensuráveis, que o projeto 10x10 se posiciona como espaço de diálogo e de liberdade. Promove-se uma espécie de

contaminação pela base, que abana os constrangimentos do sistema, introduzindo-lhes novas dinâmicas e possibilidades. O trabalho desenvolvido pelos artistas com os professores (neste caso do ensino secundário) valoriza os conteúdos curriculares, mas adiciona-lhes elementos estranhos, separando a disciplina da sua didática convencional." (Assis, 2017:25/26)

Associando, neste contexto, a palavra 'liberdade' à ideia de 'contaminação pela base', questiona-se, até que ponto, no ensino secundário a base já não se transformou em telhado e a liberdade (não) se relativizou por uma década imersa em escolarização. Não faria todo este discurso um outro sentido, se situado num tempo significativamente anterior, propondo-se aqui recuar até à etapa do desenvolvimento na qual se experienciam os primeiros confrontos com a escola? O projeto *CREARTE*, apesar de atuar nesta fase do desenvolvimento que reflete o tempo inicial de uma aprendizagem escolarizada, teve o seu tempo de implementação limitado a apenas dois anos letivos. O seu espaço de ação ficou também restringido a um reduzido número de escolas.

Podem-se igualmente levantar determinadas questões relativamente a este discurso em que o projeto *10x10* resume sua ação, quando refere o confronto entre práticas artísticas e pedagógicas. Não se perpetuará, desta forma, a distinção em que se têm construído os seus alicerces? Confunde-se a 'prática pedagógica sujeita a formalismos, normas e impactos mensuráveis' com a 'prática criativa própria do fazer artístico' e eventualmente, surgirão uma infinidade de outras práticas colaterais provenientes dos mais diversos contextos (educativos) em que as subjetividades se envolvem.

Também a ausência da palavra 'aluno(a)' sugere, neste discurso, uma relação de poder, na qual o(a) professor(a) e o(a) artista trabalham juntos uma manipulação da aprendizagem. Este projeto, promovido pelo Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência, acaba por ficar encerrado numa forma de apoio à dinâmica escolar, pela valorização dos conteúdos curriculares, vivendo essencialmente enquanto estratégia, enquanto recurso pedagógico:

"A expressão micropedagogias refere-se a ações concretas que têm vindo a ser experimentadas por duplas ou triplas de artista-professor (um artista para um ou dois professores e uma turma) no contexto da sala de aula. Estas ações são passíveis de ser encadeadas de diferentes maneiras para desenhar estratégias pedagógicas com a finalidade de promover a aprendizagem de qualquer tema/disciplina." (Assis, 2017:30)

Apesar de se conseguir rever nesta mesma premissa, a investigação-ação inscrita nesta tese foi-se, simultaneamente, deixando afastar nas derivas em que a aprendizagem ocorre e ensaiando formas (im)possíveis de desvinculação relativamente a este discurso promotor do currículo escolar instalado. Foi através da desconstrução dos papéis pré-definidos que se espera que sejam desempenhados pelos sujeitos ativos na (re)construção das relações de poder, o(a) professor(a) e o(a) aluno(a), que a integração daquilo que não é expectável nas aprendizagens escolares foi conquistando não só o terreno durante a implementação do trabalho de campo como, consequentemente, o enfoque dado ao longo de todo o processo em que a escrita da tese se desenvolveu.

### *INSTRUMENTALIZAÇÃO DA PRÁTICA ARTÍSTICA ENQUANTO SILENCIAR EDUCATIVO*

As práticas colaborativas que vão acontecendo entre escola e instituições de divulgação da cultura e da arte contemporânea, dinamizadas por artistas mediadores(as) e educadores(as), mantêm uma relação de cumplicidade pela aceitação de uma aprendizagem institucionalmente enquadrada e sistematizada, onde a figura do(a) artista se adiciona à relação binária professor(a)-aluno(a), enquanto forma não convencional de trabalhar as diferentes matérias. Este relacionamento entre atores educativos, acaba por funcionar essencialmente enquanto recurso para a construção de uma aceitação que consiga manter relações de interesse entre a aprendizagem e os diferentes conteúdos curriculares. Os projetos implementados e dinamizados por este triângulo educativo, onde a figura do(a) professor(a), do(a) aluno(a) e do(a) artista se cruzam, não trabalham no sentido de provocar uma contaminação entre as próprias subjetividades construídas para incorporar estas funções. Permanecendo nas funções que se adequam às figuras sociais que desempenham, procuram apenas complementar-se. Também na ação educativa dos(as) professores(as) que desenvolvem uma prática artística, impera a ação representativa que incorporam na figura daquele que vai ensinar. Esta função normalizadora que desempenham, sujeita a um controle institucional, acaba por inibir uma interferência significativa da sua prática artística na sua ação educativa, impedindo uma contaminação entre funções, neste caso, desempenhadas por um só sujeito. Trata-se de perpetuar um duelo

entre dois lados opostos, que se reflete no modo como a educação artística se apresenta num formato escolarizado, onde a arte e a educação apenas se cruzam de forma aparente, para que possam continuar a percorrer caminhos paralelos. A educação artística acaba por validar uma construção de narrativas dominantes, que permitem silenciar o território agonístico em que a aprendizagem ocorre.

Assente no paradigma escolar, esta intervenção do(a) artista na escola acaba essencialmente por manter aquele que poderia ser um espaço particularmente gerador de confrontos, questionamentos e inquietações, num lugar de aceitação. Funcionando enquanto tranquilizante que adiciona uma certa dose de felicidade tanto nos(as) alunos(as) como nos(as) professores(as), esta relação acaba por se estabelecer numa abordagem essencialmente lúdica do currículo escolar. A pedagogia reflete-se aqui num equívoco educativo, instalado para manter a hegemonia que se processa no cruzamento entre o poder, representado pelo professor(a), o não poder representado pelo(a) aluno(a) e o deslumbramento representado pelo(a) artista. A figura do artista representa o mito, fundamentando-se a sua ação na vertente educativa onde as narrativas da salvação operam e fazendo a prática artística representar-se no espaço escolar, como um silenciador educativo, que consegue associar conceitos como a criatividade a um discurso manipulador, que empresta o estado do incompreensível à relação que se estabelece com o processo de aprendizagem. Trata-se de disseminar uma aceitação passiva de narrativas controladas por quem detém o poder de decidir o que deve ou não ser '*aprendido*' e o que deve ou não ser '*ensinado*'.

Neste sentido, o processo criativo reflete-se enquanto elemento estrutural educativo, manipulado e manipulável, no qual se constroem as linguagens próprias da criação artística, assentes numa ideia de deslumbramento. A criatividade instala-se, assim, no campo da educação artística, enquanto instrumentalização. É uma relação aparentemente catártica que se estabelece, afinal, manipuladora. Nesta relação se inscrevem as narrativas dominantes da apropriação cultural, que se iniciam na família e na comunidade, e se cristalizam na forma como a educação artística se constrói num contexto escolarizado. Reflete-se, assim, uma dinâmica educativa mais próxima do (saber) fazer do que do (saber) pensar. Com o (des)envolvimento de práticas reflexivas e críticas se aprende a confrontar o instituído. Na ausência dessas mesmas práticas cristalizam-se ideias e narrativas e o discurso em que a criatividade (não) se explica, acaba por funcionar enquanto bloqueador para uma construção da ideia de

sujeito culturalmente enquadrado. Os papéis ativados pelo(a) professor(a), pelo(a) aluno(a) e pelo(a) artista, acabam, assim, por se validar entre si, considerando que as características referenciais de cada um se refletem num quadro expectável de comportamentos, onde a relação binária professor(a)-aluno(a) persiste, responsável pela perpetuação de um território fechado, no qual as relações de poder se constroem. Excluindo possibilidades de construir um olhar atento relativamente à diversidade e à imprevisibilidade, condicionam-se os inúmeros formatos que a aprendizagem poderia assumir.

Propôs-se, assim, neste trabalho de investigação, interromper este formato educativo encerrado num sistema repetitivo de funções, ativando, no processo de aprendizagem, todos os outros agentes educativos que operam para além dos espaços físicos institucionais, nomeadamente a família e a comunidade. Esta investigação-ação possibilitou constatar que, apesar da intervenção muito limitada que habitualmente têm no espaço escolar, essencialmente relacionada com a funcionalidade do sistema, a comunidade e a família se envolvem em ações concretas de partilha com a escola, quando encontram a oportunidade para o fazer. É a escola que deve chamar a si mesma essa responsabilidade, potenciando o surgimento de novas relações entre os diversos agentes educativos.

No trabalho de campo aqui inscrito provocou-se uma descentralização de funções, pela possibilidade de contaminação entre linguagens educativas diversificadas. O formato professora-aluno(a)-artista acabou por ficar diluído entre as normativas que os diferentes sujeitos se habituaram a desempenhar. Esta consequência do trabalho de campo provocou-se essencialmente pelo meu (des)apego ao papel de professora, que se foi insurgindo ao longo de pouco mais de duas décadas de prática 'pedagógica'. Também a perspetiva de que o(a) artista se poderia relacionar com o ambiente educativo da escola como um '*vírus*' acabou por acontecer essencialmente na minha consciencialização, enquanto investigadora, de que a contaminação se processaria provocada pelas ações (não) expectáveis, que foram sendo propostas pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. O facto de se terem diluído as relações de poder, não só com o trabalho desenvolvido na recolha de dados, como também durante todo o processo em que a investigação decorreu, possibilitou desviar a atenção normativa dada à aprendizagem, explorando a multiplicidade de lugares em que esta ocorre, lugares esses que se foram expondo, em si mesmos, ao longo de todo o processo. A investigação-ação fez-se, assim, partilhada, não só com os(as)

alunos(as) e com o artista que colaborou neste projeto, como também com a família, com a comunidade (também ela escolar), com outros(as) artistas mediadores(as) e educadores(as), assim como com diferentes instituições de divulgação da arte contemporânea.

Implementar projetos colaborativos entre a escola e tudo o que lhe é exterior, poderia potenciar uma prática agonística que realmente procurasse contaminar pela base o sistema educativo que conhecemos. Sublinha-se aqui a importância de recuar significativamente, atuando num tempo que se inicia no(s) primeiro(s) momento(s) em que a escolarização nos invade. Os reflexos desse mesmo tempo construir-se-iam, por consequência, extensíveis às mais diversas fases em que a educação se processa institucionalizada, nomeadamente ao tempo da academia que, enquanto fase de aprendizagem (in)voluntariamente cristalizada persiste em manter uma relação de cumplicidade com todo este processo normativo em que a educação opera.

#### *DERIVAS AO DISCURSO UNILATERAL EDUCATIVO*

"Entender o estudante como centro da sua aprendizagem não significa estabelecer um quadro fechado de aprendizagens, de conteúdos, de competências, balizados por perfis de formação, desenhos curriculares e conteúdos programáticos que estabeleçam o seu quadro de interesses, e que geralmente os afasta dos envolvimento ideológicos que o seu desempenho pleno como cidadãos lhes exige, que inibe uma consciência global sobre a arte e apenas remete para um campo específico do fazer, ou para o desenho de uma estratégia artificial de percurso autoral."

(Paiva, 2009:212)

Propôs-se também com este trabalho, questionar a imposição do currículo e das matérias enquanto discurso unilateral. Esta imposição começa por ser questionada se essas mesmas matérias apenas acabarem por surgir, quando e se surgirem, com base nos interesses e nas motivações demonstradas por todos os participantes no processo de aprendizagem, não só a partir do que seria previsível e controlado mas, e essencialmente, a partir do que não estava previsto acontecer, isto é, do que ainda não está contemplado na expectativa escolar relativamente ao que deve ou não deve ser 'ensinado'. A matéria pode

ser trabalhada como sendo um anexo da ação, adequando-se ou não ao contexto, de acordo com o desenrolar dos acontecimentos, tratados como desvios feitos aos constrangimentos normativos impostos pelo currículo. Foi o que se verificou ter acontecido na implementação do trabalho de campo, já que, enquanto professora (ou não) deste grupo específico, deixei de me preocupar em seguir um plano de aprendizagens definido pelo programa. As aprendizagens aconteceram de acordo com as relações que todos os participantes foram construindo com as circunstâncias, que se transformaram elas próprias através de uma gestão partilhada dos acontecimentos. Iniciou-se assim uma interferência/contaminação entre funções na ação educativa, onde essencialmente práticas pedagógicas, práticas de investigação e práticas artísticas se (con)fundiram, associadas elas próprias a todas as outras que se foram fazendo visíveis por todos os intervenientes no processo.

Destas derivas foram exemplos não só a visita à Casa da Imagem e a exposição em processo na escola, como também o *Projeto Anual com Escolas*, feito com as famílias e a abordagem dos conteúdos que se desenvolveu numa dinâmica não planificada, como foi o caso da teoria da cor, do módulo-padrão ou ainda dos traçados geométricos que foram surgindo sem data nem hora previstas (como aconteceu com o módulo padrão na oficina de Serralves ou com a teoria da cor durante as sessões na escola, por exemplo). Outras situações se revelaram catalisadoras de aprendizagens não previsíveis dentro de um registo de controle institucional, como foi a consciencialização de que os primeiros livros escolares onde se aprende a ler, a escrever e a contar contêm mensagens políticas, como aconteceu logo na primeira sessão, quando o artista educador apresentou o seu trabalho. Os alunos perceberam, assim, que a prática artística pode integrar uma intenção que se demarca da simples função estética que habitualmente a escola associa à arte. Perceberam que produzir, realizar e expor um trabalho, assumindo determinada perspetiva, pode criar um confronto, um momento disruptivo, onde a comunicação, a reflexão, a ação e a intervenção no espaço público, afinal se distancia do discurso meramente estético e que a 'função' atribuída à arte está imbuída de uma ideologia disseminada e perpetuada por uma educação artística escolarizada. "Faço coisas com escultura, arquitetura e fotografia", disse o artista educador, mostrando imagens de uma exposição com fotografias e negativos. Esclareceu que gostava de ver nos negativos o que não era visível nas fotografias, e acrescentou "É importante nós estarmos a ver e a pensar".

Estes desvios ocuparam um espaço significativo relativamente às aprendizagens que se previam normalizadas ao longo da implementação do trabalho de campo, não tendo sido interrompida ou impedida determinada situação apenas porque não estava prevista no plano. Apesar de ter observado muitos(as) professores(as) fazerem estes mesmos desvios ao longo de todo o meu tempo de prática pedagógica, as suas ações não se ouviram, porque não se registaram, não se divulgaram. Estas ações marginais ao sistema têm ficado encerradas nos momentos em que ocorrem, num outro sistema educativo que se constrói paralelo e invisível ao sistema exposto, organizado e previsível, tal como acontece com a própria construção da História, seletivamente ignorando uns acontecimentos em detrimento de outros (Foucault). Perpetuam-se, deste modo, versões que estabelecem alicerces de uma história ainda por vir, inseminada apenas por quem as consegue registar.

Se todas as práticas educativas alheias ao sistema que, efetivamente, acontecem nas escolas, se pudessem registar, divulgar e assumir, toda a expectativa do aprender escolarizado que a previsibilidade incorpora seria posto em causa. A visibilidade particularizada destas práticas educativas paralelas ao sistema, poderia ser encarada como ato de desobediência, no entanto, tornadas visíveis num registo generalizado, teriam a força de uma rebelião. No entanto, este é um risco praticamente inexistente, pela submissão com que os(as) professores(as) se habituam a gerir o seu quotidiano educativo numa atitude que define o poder político da escola. Registar todos os atos de 'desobediência' que efetivamente acontecem nos silêncios educativos, escancarando-os e tornando-os visíveis, provocaria todo um repensar do sistema educativo escolarizado.

(In)Consciente de que preferiria afastar esta investigação-ação dos caminhos traçados pelo roteiro escolar, acabei por desviar o trabalho de campo do seu percurso pré-definido, deixando que acontecessem alterações feitas ao plano e que conduzissem, elas próprios, a investigação-ação. Inscreveu-se, assim, no fator imprevisibilidade, o caminho percorrido, facilitando-se esta decisão, pelo facto de ser o primeiro ano em que a disciplinas de educação visual e de educação tecnológica foram implementadas no programa do 2º Ciclo, possibilitando que este trabalho se pudesse refletir como um momento experimental na fuga à 'aplicação do currículo'.



## NO DISTANCIAMENTO, A DISTINÇÃO

Ensinar a ver o que não está à vista poderia fazer parte de um pensamento pedagógico contemporâneo inerente não só à arte mas também a todas as outras áreas integradoras do saber. Agamben (2009) estabelece, num paralelismo interessante, o que parece ilustrar este conceito de contemporaneidade, que poderia ser integrador das aprendizagens na escola proporcionando o desenvolvimento de um lugar privilegiado para a interpretação, para a crítica, para a descoberta e para a criação:

"No universo em expansão, as galáxias mais remotas distanciam-se de nós a uma velocidade tão grande que a sua luz não nos consegue alcançar. Aquilo que percebemos como o escuro do céu é essa luz que viaja velocíssima até nós e, no entanto, não nos pode alcançar, porque as galáxias das quais provém distanciam-se a uma velocidade superior àquela luz. Perceber no escuro do presente essa luz que procura alcançar-nos e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo."  
(Agamben, 2009:64,65)

No entanto, no Ensino Básico, o sistema escolar tenta integrar na ação educativa a constante necessidade de objetivar os seus percursos na luz visível do nosso tempo. Como sugere Fernando Hernandez<sup>77</sup> a escola deve-se construir num currículo integrador. A relação metafórica com a realidade atual que Zygmunt Bauman (2007) estabelece, quando refere a Modernidade Líquida, integra este fluxo de relações e aprendizagens desenvolvidas em significações de imprevisibilidade e de incerteza. *"Que el arte está en constante cambio es algo que hoy en día nadie cuestiona, pero cuando hablamos de la educación artística no podemos decir lo mismo, ya que es evidente que no ha evolucionado al mismo ritmo que la sociedad a la que se dirige."*<sup>78</sup> (Pastana, 2007:61)

O pensamento que orienta a educação artística na escola constrói-se com representações sedimentadas e invisíveis que alicerçam o nosso sentido comum e individual numa perspectiva turva e obstruída pelo paradigma da escolarização. Dentro de uma organização instituída e hierarquizada, contabilizada e cronometrada como é a escola, que prevê e dirige o conhecimento adquirido num determinado sentido,

---

<sup>77</sup> Seminário "Quarto" que se realizou no dia 25 de Fevereiro de 2012, no Museu de Arte Contemporânea de Serralves

<sup>78</sup> tradução livre da autora: "Que a arte está em constante mudança é algo que, hoje em dia, não se questiona, no entanto, quando falamos de educação artística não poderemos dizer o mesmo, já que é evidente que não evoluiu ao mesmo ritmo que a sociedade a que se dirige."  
(Pastana, 2007:61)

alargar o foco pedagógico para o exterior do espaço escolar em direção a uma busca partilhada na criação de experiências com parceiros educativos, proporcionando um quadro referencial múltiplo na educação artística, pode apontar outras direções possíveis em desenvolvimento neste campo de reflexão.

Se o espaço ocupado pela escola for encarado como o aparelho ideológico escolar que nos descreve Althusser (1996:114), a sua função irá condicionar a formação integral de cada indivíduo e perspetivar uma evolução de mentalidades e pensamento compartimentados, com um papel na sociedade já pré-estabelecido. Refletir sobre um espaço destinado a aprendizagens formais como é o espaço da escola, leva ao questionamento da consciência crítica que nos propomos desenvolver em nós mesmos enquanto professores(as) e consequentemente nos(as) alunos(as). No contexto estrutural escolar a aprendizagem corre o risco de se fechar em si mesma se os que lhe podem aceder a deixam estática e suspensa, indefinida e distante. Um mundo de aprendizagens e experiências sistematicamente encerrado entre quatro paredes, como é o espaço formal da escola, limita o horizonte, a oportunidade, a vontade, a partilha de saberes, de experiências e de envolvências que reflete o próprio indivíduo. O pensamento deve ser uma reflexão dinâmica, onde o acaso tem um lugar cativo e todas as relações que daí podem advir. O envolvimento institucional e organizado da sociedade ocidental suspende o pensamento reflexivo, inquiridor e crítico quando as instituições promotoras de arte, como os museus ou galerias, ficam no imaginário comum como lugares onde a arte se valida, como um dado inquestionável.

"De acordo com o pensamento de Duchamp (...) a relação da arte com o sistema geral (social, político, económico) é uma relação de integração e não de conflito. Desempenhando participações simultâneas, Duchamp desmonta a antiga ideologia do artista exilado, recusado, contestatário: a arte não é um domínio com leis diferentes do sistema geral. É uma simples peça num jogo de comunicação em que tanto a entrada como a saída são impossíveis de encontrar. Não há origem, não há fim." (Cauquelin, 2010:67)

## *PRÁTICAS EDUCATIVAS (E) ARTÍSTICAS, PARA UMA CONSTRUÇÃO DAS (OUTRAS) APRENDIZAGENS*

*"Para que a cultura possa desempenhar a sua função de  
legitimação dos privilégios herdados, convém e basta que o  
vínculo – ao mesmo tempo patente e oculto – entre a cultura e a  
educação seja esquecido ou negado. "*

(Bourdieu; Darbel, 1969:166)

Esta tese constitui um extenso momento de reflexão crítica (2012/2018), que partiu de uma proposta feita pelo Agrupamento de Escolas de Canelas ao Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, para a realização de uma ação colaborativa entre museu e escola. No contexto educativo em que esta tese se inscreve, é uma nova ação, não só porque a proposta partiu da escola e não do museu, mas também porque, no contexto do Ensino Básico, o museu se desloca à escola e fá-lo de uma forma continuada, num trabalho que antecede a primeira abordagem dos alunos com o espaço museológico. Este enquadramento, construído a partir da partilha da prática artística, por um artista mediador e educador do Serviço Educativo, pretendeu transformar a distância que se impõe à entrada do museu, enquanto espaço sacralizado, desmistificando o mito da arte que habita o imaginário coletivo.

A investigação pretendeu, assim, centrar-se nas aprendizagens que se geram nos(as) alunos(as), relativamente a contextos artísticos, especificamente à arte contemporânea, a partir de proximidades mediadas pelas próprias instituições promotoras da arte contemporânea e pela partilha do trabalho autoral de artistas educadores(as) deslocados para o espaço da escola, numa desconstrução de mitos e paradigmas, sedimentados pelo contexto educativo formal que a escola representa.

No contexto do projeto *ERASMUS+CREATE*<sup>79</sup>, Martins (2016) refere que "muito raramente as crianças têm contacto direto com as pessoas que estão de facto a trabalhar em arte". Os parceiros envolvidos neste projeto, implementado entre 2015 e 2017, que levou artistas a algumas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, na cidade do Porto, procuram "uma democratização dos processos de produção e isso só será desmistificado a partir do momento em que as crianças tenham um contacto direto com quem faz arte e com os artistas".

---

<sup>79</sup> Creative Primary School Partnership with Visual Artists (<https://create.up.pt/about>)

(Martins, 2016) Foi precisamente numa ligação de proximidade e envolvimento com contextos artísticos, que o trabalho de investigação-ação, inscrito nesta tese, se construiu, não só pela partilha de processos de produção artística e pelo contacto com artistas, como também pela procura da democratização expandida ao acesso a espaços em que a arte se valida. Se as práticas em educação artística trabalharem no sentido de desconstruir relações institucionais sedimentadas como é a relação escola-museu, os códigos de acesso à cultura e à arte acabam por se ir expondo ao longo do processo, tornando-se acessíveis à decifração e à leitura. A educação artística pode atuar de forma a criar situações diversificadas de partilha das aprendizagens, entre contextos educativos e artísticos, formais e não formais, no sentido de democratizar os movimentos em que se processam.

Revendo-se neste mesmo propósito, a planificação desta investigação-ação desenhou-se de forma a que, um trabalho colaborativo prolongado, antecederesse o primeiro contacto com o espaço museológico. Esta parceria, aceite pelo Museu de Arte Contemporânea de Serralves, partiu de um programa de trabalho desenvolvido por um artista, curador, mediador e educador proposto pelo próprio Serviço Educativo, considerando as especificidades deste trabalho de investigação. O envolvimento de um artista mediador e educador do Serviço Educativo do museu, interessado em partilhar a sua prática no território escolar, permitiu aos alunos(as) construírem uma proximidade com o espaço museológico que não existia, aprendendo a interagir neste lugar distante do seu quotidiano, essencialmente de forma experimental.

Apesar de ter sido esta a proposta inicial, a investigação expandiu-se para um território de ação consideravelmente mais amplo, devido à forma como a imprevisibilidade tomou conta do trabalho de campo, tendo a escola acabado por aceder ao lugar ocupado pela família, assim como a uma diversidade de linguagens educativas e institucionais de divulgação da cultura e da arte contemporânea. O trabalho, implementado no ano letivo de 2012/2013, mudou de facto as práticas educativas que se desenvolveram nos anos subsequentes na escola, com a cumplicidade das instituições parceiras e dos artistas que têm colaborado no projeto desde então.

O caráter exploratório desta investigação pretendeu refletir sobre a possibilidade de que, as relações fora do contexto fechado da sala de aula podem ser geradoras de aprendizagens e narrativas que mobilizem outras potencialidades na construção do discurso e na renovação das práticas da Educação Artística em contexto escolar. No

registro metodológico, este estudo qualitativo, de procedimentos múltiplos, desenvolveu-se a partir das relações de partilha entre alunos(as) sujeitos, professora investigadora e artistas mediadores(as) e educadores(as), através de observação participada, de entrevistas e de registos videográficos, escritos e gráficos que focaram essencialmente os(as) alunos(as) e investigaram as aprendizagens promovidas.

Esta tese representa um momento de escrita que, por se ter prolongado no tempo, se foi construindo distanciando da implementação da ação. Apesar do trabalho de campo se ter desenvolvido no ano letivo de 2012/2013, a relação gradual com um tempo que se estabeleceu até à conclusão da tese, em 2018, por uma imposição da escrita, possibilitou construir um pensamento epistemológico, que se definiu essencialmente entre 2016 e 2018. Este fator apresenta-se determinante na relação que se estabelece entre o desenvolvimento da pesquisa e a construção de um discurso que, precisamente por se ter definido distanciando, possibilitou um pensar a educação (artística) a partir da perspetiva do(a) aluno(a)-professor(a) como sendo um e só um sujeito. Partindo de uma formatação pré-estabelecida, iniciou-se uma reflexão crítica relativamente à relação construída entre a figura do educador e do educado, como sendo duas entidades separadas e distintas, incorporadas por diferentes sujeitos quando, a partir de determinadas evidências recolhidas durante o trabalho de campo realizado, se intersetaram e (con)fundiram, vivendo num só corpo de aprendizagem.

O tempo de escrita desta tese processou-se, assim, na intermitente sobreposição das imagens do educador e do educado, numa consciencialização, revelada no seu discurso, de que o formato do palco em que o teatro educativo se constrói é imutável, se permanecerem em cena os mesmos atores e as mesmas personagens. Em última instância, esse mesmo tempo de escrita representa o dissenso, que a subversão dos lugares representados pelo(a) aluno(a) e pelo(a) professor(a) reflete, quando a persona que, tendo experienciando ambos, vai ensaiando possibilidades de fuga à encenação binária que condiciona o modo como se vai processando a aprendizagem.

Os resultados deste trabalho acabaram por apontar no sentido de uma transformação educativa, em percursos amplos e abertos, que refletiram, num microcosmos, a complexidade do que pode ser a educação artística na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

ACASO, M. (2011) *Perspectivas, Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*, colección Fundación Telefónica.

AGAMBEN, G. (2009) *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução Vinicius Nicastro Honesko, Argos, editora da Unochapecó, Chapecó. Associação Brasileira das Editoras Universitárias.

ALLEN, F. (Ed.). (2011). *Education*. London: Whitechapel Gallery, Cambridge, Mass. :MIT Press

ALTHUSSER, L. (1996). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado (Notas para uma investigação)*. In S. Zizec (Ed.), *Um mapa da ideologia* (pp. 105-142). Rio de Janeiro: Contraponto

ASSIS, M., GOMES, E., PEREIRA, J., PIRES, A. (ed.)(2017) *Ensaio entre arte e educação*, Fundação Calouste Gulbenkian

ATKINSON, D. (2012) *Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth*, The International Journal of Art & Design Education

BAUMAN, Z. (2011) *Culture in a Liquid Modern World*, Polity Press, UK.

BARTHES, R. (1970) *S/Z*. Edições 70, Lisboa.

BISHOP, C. (2014) *Radical Museology or, What's 'Contemporary' in Museums of Contemporary Art?*, Londres, Koenig Books

BOURDIEU, P. (1979) *A distinção. Uma crítica social da faculdade do juízo*. - História e Sociedade, tradução de Pedro Elói Duarte, Edições 70, LDA., Coimbra, 2010

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. (2003) *O amor pela arte – os museus de arte na Europa e seu público*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira, Editora da Universidade de S.Paulo, Editora Zouk, S.Paulo

BOURRIAUD, N. (2009) *Estética Relacional*, Tradução Denise Bottman. São Paulo, Martins.

CAUQUELIN, A. (2010) *Arte Contemporânea*, Publicações Europa-América, Presses, Edição revista e aumentada

- COHEN, L. and MANION, L. (1994) *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- CORREIA, J. A. e S., COSTA, A. M. (Orgs.) (2010) *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/CIE.
- COUTINHO, CLARA PEREIRA (2011). *Problema e Hipótese*. In *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina
- DELEUZE, G. (1994) *Difference and Repetition*. London: Athlone Press
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1980). *Rizoma*. Mille Plateaux, Paris: Minuit, Mil Platôs. S.Paulo: Editora 34, 1996. [edição brasileira em cinco volumes]
- DELIGNY, F. (1998) «Graine de crapule » suivi de « Les vagabonds efficaces », Dunod
- DERRIDA, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris. Les Éditions de Minuit.
- DERRIDA, J. (n.d)documentário disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=JMQDUrQ6ctM>
- DIONÍSIO, E.; Faria, A. & M., Luís Salgado de (1968) *Situação da Arte*. Porto: Europa-América.
- DUSAPIN, P. (séc.XX, déc. 80) Texto inédito
- ELLIOT, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- ERASMUS+CREATE Creative Primary School Partnership with Visual Artists informação disponível em: <https://create.up.pt/about>
- ESTERAS, S. M. (2008) *Estrategias sensoriales para la recepción del arte contemporáneo, Su aplicación didáctica en los museos, in el arte contemporáneo en la educación artística*, Antúnez , ávila, Zapatero (eds.)
- FERNANDEZ, O. y RIO, V. del (2007) *Estratégias críticas par una práctica educativa en el arte contemporáneo*, Patio Herreriano, Museo de Arte Contemporânea Español, caja España, Obra Social, Gráficas Andrés Martín.
- FOUCAULT (1970) Chomsky debate com Foucault disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OY93gHVynaY>

- FOUCAULT, M. (1971) entrevista disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=qzoOhhh4aJg> (acedido em 9/2/2017)
- FRANCESCH, D. ( 2009) *Elogio de la educación lenta*. Graó, Barcelona
- FREIRE, P. (1993) conferência *Ideales Mitos y Utopias a finales del siglo XX* Universidad de Buenos Aires UBA disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=UqpyKzxJI1Q>) em 26/01/2017
- GROOM, A. (2013) edited by Published in Frieze Masters, Issue # 1, October 2012 / republished in Documents of Contemporary Art: *TIME* (anthology, published by Whitechapel Gallery and The MIT Press,)
- HOOPER-GREENHILL, E.L, EILEAN (2007) *Museums and Education, purpose, pedagogy, performance*, Routledge.
- HUBERMAN, A. (2012) *Take Care* Short essay/text by Huberman (<https://baibakovartprojects.wordpress.com/2012/02/15/how-to-work-better-new-yorks-artists-space-takes-a-look-at-the-role-of-alternative-art-spaces/>); (<http://patriciapinheirodesousa.misprint-it.org/pdfs/bemaladjusted.pdf>); ([http://www.theshowroom.org/system/files/062015/55842f3817f49e6da50001b8/original/Take\\_Care.pdf?1506568407](http://www.theshowroom.org/system/files/062015/55842f3817f49e6da50001b8/original/Take_Care.pdf?1506568407))
- HUERTA, R. (2011) *Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo*. in Art, Individuo y Sociedad, ver\_ARIS.2011.v.23.n1.5, 23(1), 55-72.
- LIMA, C. (2012) *Arte em Diálogo*, texto reflexivo escrito pelo compositor Cândido Lima, no âmbito deste trabalho de investigação.
- LIMA, L. (2000) *An investigation into an artist in school project in a Portuguese middle school*, MA in art, craft and design education, pela Universidade de Surrey - Roehampton, em colaboração com a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo
- LOPES, J.T. (1996) *Tristes escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Edições Afrontamento.
- LOPES, J.T. Entrevista de António Baldaia, A Página, disponível em:  
<http://suciologicus.blogspot.com/2009/07/tristes-escolas.html>); (<http://www.apagina.pt/30> de Maio de 2012)



MAIA, M.S. (2009) entrevista (<http://www.artecapital.net/entrevista-107-jose-maia>)

MARTINS, C. (2011) *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal(de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*, Tese de Doutoramento, Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto da Educação.

MARTINS, C. & ALMEIDA, C. (2013) *Que sentido para a investigação em educação senão como prática política?* Educação, Sociedade e Culturas, nº40 15-29

MARTINS, C. (2016) entrevista disponível em:  
<https://www.comunidadeculturaearte.com/artistas-do-porto-vao-as-escolas-primarias-para-promover-ensino-da-arte/>

MENDONÇA, J. (2016) *The Imaginary Life of a Necessary Museum. Reflections on Art Mediation Practices in Contemporary Art*. Tese de doutoramento em Educação Artística, Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes

MENESES, R. Universitas Philosophica 60, Año 30, enero-junio 2013: 177-204 – ISSN 0120-5323 (visto em 09/04/2016:  
<http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v30n60/v30n60a09.pdf>, página 199 para a frente)

MOUFFE, C. (2013) *Agonistics. Thinking the world politically*. Verso, London, New York

MOLINA in ESTERAS (2008) in *El arte contemporáneo en la educación artística*, Antúnez , ávila, Zapatero (eds.)

KALIN, N. AND BARNEY D.T. (2014) *Hunting for Monsters: Visual Arts Curriculum as Agonistic Inquiry*, iJADE 33.1  
NSEAD/John Wiley & Sons Ltd

ORGAZ, L. F. (2011) *Para quién escribo?* In ACASO, M., *Perspectivas Situación actual de la educación, En los museos de artes visuales*, Colección Fundación Telefónica

ORNELAS, M. (2012) *Visitar um Museu: cruzamento de perspectivas de professores, alunos e monitores*, Seminário Atravessar pontes entre escolas e museus, 12/10/2012, Fundação de Serralves, Porto.

PAIVA, J. C. de (2017) *Inquietações e mudanças na Educação Artística: mais do que nunca uma urgência*. Revista Gearte, Porto

Alegre, v.4,n.2, p.169-180, maio/ago.2017. Disponível em:  
<http://seer.ufrgs.br/gearte>

PAIVA, J.C. de (2009) *ARTE/desenvolvimento*. Tese de Doutorado, Porto: Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

PRINGLE, E. (2002) *'We did stir things up': The role of artists in sites for learning*. Arts Council of England, London.

PRINGLE, E. (2009) *The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context*. Tate Papers, Issue 11.

PRINGLE, E. (2008), *The Artist as Educator: An Examination of the Relationship between Artistic Practice and Pedagogy within Contemporary Gallery Education*, Ph.D. dissertation, Institute of Education, University of London.

PRINGLE, E. (n.d.) *Transforming Tate Learning*, produced by Tate Learning (<https://www.tate.org.uk/download/file/fid/30243>)

RANCIÈRE, J. (2010) *O Mestre Ignorante - Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual*, ed. Pedago, Mangualde;

RANCIERE, J. (2016) *Art and politics: Dissensus and its metamorphoses*. Palestra disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=b3CKIZgwf3k>

RIGO 23, *Às Artes, Cidadãos*. Porto: Serralves Entrevista [consultado em 23 de Dezembro de 2011: <http://zappiens.pt/Z1704>]

ROGOFF, I. (2010) *Free*, e-flux journal 14 – march 2010

SARAIVA in FERNANDEZ, O. y RIO, V. del (2007) *Estratégias críticas par una práctica educativa en el arte contemporáneo*, Patio Herreriano, Museo de Arte Contemporânea Español, caja España, Obra Social, Gráficas Andrés Martín, 2007.

STERNFELD, N. (2016) *Learning Unlearning*, CuMMA Papers #20;

THOMSON, P., HALL, C., JONES, K. AND SEFTON-GREEN, J. (2012). *The Signature Pedagogies Project: Final Report*. Newcastle: CCE

VICTORINO, S. & LEITE, E. (2009) *Serralves \_ Projetos com Escolas*, Fundação de Serralves

artigo disponível em: <https://observador.pt/2017/09/01/arranque-do-ano-letivo-deve-ser-tranquilo-mas-ha-alertas-para-falta-de-tecnicos-e-auxiliares/>

### **Websites**

<https://www.serralves.pt/pt/>

<http://betacasa.fmleao.pt/>

<https://create.up.pt/>

<https://immer.fba.up.pt/about.html>

<https://www.tate.org.uk/research/research-centres/tate-research-centre-learning>

<http://www.whitechapelgallery.org/>

<https://gulbenkian.pt/descobrir/projetos-especiais/10x10/>

<http://www.museudodouro.pt/>

<http://www.ccvf.pt/>

<http://www.ciajg.pt/>

<http://www.casadashistoriaspaularego.com/pt/>